

Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit - eine ethische Auseinandersetzung

**An der Universität Hannover
Fachbereich Erziehungswissenschaften
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie
Dr. phil.
genehmigte Dissertation**

von Annette Schulze
geb. am 24. Februar 1962 in Hannover

Referent: Prof. Dr. Dietmar Bolscho

Koreferent: Prof. Dr. Friedrich Johannsen

Tag der Promotion: 16. Oktober 2001

Abstract

Die Studie ‚Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit‘ – eine ethische Auseinandersetzung‘ geht der Fragestellung nach, ob und wie die Theoriedebatte das Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung und Gerechtigkeit bei Multiplikatoren im Bildungsbereich prägt. Dazu wird ein spezifisches Verfahren der Gruppendiskussion herangezogen und die durchgeführten Gruppendiskussionen werden entsprechend ausgewertet.

Die Studie untersucht den Begriff Gerechtigkeit und seine Verwendung im Kontext von Konzepten Nachhaltiger Entwicklung. Sie geht von der Grundannahme aus, dass trotz der im einzelnen erheblichen methodischen, empirischen und normativen Probleme, die das Nachhaltigkeits-Konzept aufwirft, Nachhaltigkeit als das derzeit dominierende Modell im Umweltdiskurs eine übergreifende ethische Orientierung innerhalb der drei Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales des Leitbildes zu liefern vermag.

Das Grundproblem im Gerechtigkeitsdiskurs und bei der Frage nach gerechter Distribution von Gütern ist, dass aus ökonomischer Sicht die Natur als Nutzenfaktor eingestuft wird. Aus den daraus resultierenden Anspruchskonflikten, Rechtsansprüchen und Interessen erschließen sich Felder für eine ethische Auseinandersetzung auf ökonomischer, sozialer und ökologischer Grundlage. Eine zentrale Frage in dieser Untersuchung richtet sich daher auf Theoriekonzepte von Gerechtigkeit sowie den philosophischen Rahmen unterschiedlicher Bereichsethiken, die in der Debatte über Nachhaltigkeit verwendet werden.

Ausschlaggebend für die empirische Untersuchung ist die Erkenntnis, dass dieser Diskurs in den für Nachhaltigkeit relevanten Teildisziplinen Ökonomie, Ökologie und Soziales auf der Basis unterschiedlicher Deutungen der Begriffe sowie unterschiedlicher normativer Ebenen geführt wird und nicht zu einem allgemein akzeptierten Kompromiss führt. U. a. diese Diskrepanzen legen es nahe, eine empirische Erhebung auf der Basis von qualitativen Methoden (Gruppendiskussionen) durchzuführen, da nur so die Kontexte der Begriffe und Wertenscheidungen angemessen berücksichtigt werden können.

Die Studie schließt die mit einem Ausblick auf die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen im Bereich der Umweltbildung.

abstract

The study „sustainable development and justice - an ethical discussion“ tries to answer the question whether and how the theory debate promotes the perception of sustainable development within the group of multipliers in the educational system.

For evaluation of this specific topic the method of group discussion was used and group discussions carried out had been evaluated. The study examines the term of justice and its specific use within the frame of sustainable development. The discussion starts with the basic assumption that in spite of the considerable methodical, empirical and normative problems which the sustainable development concept originates, sustainable development is the dominating model at present which will help to give orientation in economics, ecology and social policy areas. The question on justice combined with the question whether property is distributed in a just manner is highly influenced by the fact that nature is seen from an business view as economical resource. This view results in conflicts arising from individual demands and legal claims which leads to a discussion on the economic, social and ecological background of ethics. Key problem of this study focuses on concepts of justice and includes an philosophical frame of ethical aspects referenced in the discussion on sustainable development. The decisive factor to start an empirical evaluation had been that the discussion in the relevant disciplines dealing with sustainable development like economics, ecology and social policy is influenced by different interpretation as well as by different normative levels - which will never lead to an overall accepted compromise. Inter alia especially these discrepancies suggest carrying out an empirical research on the basis of qualitative methods to ensure that the aspects of various terms and valuations had been taken into account. The study concludes with a view on the pedagogic consequences in the field of environmental education.

Schlagworte

Nachhaltige Entwicklung - sustainable development

Gerechtigkeit – justice

Umweltbildung - environmental education

Gruppendiskussion – group discussion

Inhaltsverzeichnis

0. EINLEITUNG.....	1
1. DIMENSIONEN DES GERECHTIGKEITSBEGRIFFES.....	8
1.1 GERECHTIGKEIT – EINE ERSTE ANNÄHERUNG	9
1.1.1 DAS ANTIKE ERBE: GERECHTIGKEIT ALS TUGEND	9
1.1.2 DAS GERECHTIGKEITSVERSTÄNDNIS IN DER NEUZEIT	10
1.2 GERECHTIGKEITSVERHÄLTNISSE UND GERECHTIGKEITSPRINZIPIEN.....	15
1.3 SOZIALE GERECHTIGKEIT	17
1.4 GEMEINWOHL	19
1.5 GEMEINWOHL UND GESELLSCHAFTSVERTRAG	22
2. DIMENSIONEN DER ETHIK	23
2.1 ETHIK – EINE ANNÄHERUNG	23
2.1.1 GRUNDZÜGE DES UTILITARISTISCHEN ANSATZES	26
2.1.2 GRUNDZÜGE DER ÖKONOMISCHEN THEORIE	28
2.2 GERECHTIGKEITSKONZEPTE DER GEGENWART	31
2.2.1 VERSTÄNDIGUNG ÜBER GERECHTIGKEIT	31
2.2.2 STUFENTHEORIE MORALISCHER URTEILSBILDUNG	32
2.2.3 DISKURSETHIK.....	34
2.2.4 JOHN RAWLS ‚EINE THEORIE DER GERECHTIGKEIT‘	37
2.3 NATURETHISCHE PERSPEKTIVEN.....	44
2.3.1. ANTHROPOZENTRISCHE ARGUMENTATION.....	46
2.3.2 PHYSIOZENTRISCHE ARGUMENTATION.....	47
3. DIMENSIONEN VON GERECHTIGKEIT IN ÖKOLOGISCHER PERSPEKTIVE	50
3.1 DAS NATURVERHÄLTNIS DES MENSCHEN UND ÖKOLOGISCHE GERECHTIGKEIT .	50
3.2. GLOBALE ASPEKTE ÖKOLOGISCHER GERECHTIGKEIT	53

3.3. INTER- UND INTRAGENERATIONELLE GERECHTIGKEIT	57
4. NACHHALTIGKEIT UND GERECHTIGKEIT	63
4.1 ZUM BEGRIFF NACHHALTIGKEIT / NACHHALTIGE ENTWICKLUNG.....	63
4.2 DER BEGRIFF ‚GERECHTIGKEIT‘ IN AUSGEWÄHLTEN NACHHALTIGKEITSKONZEPTEN	71
4.2.1 „KONZEPT NACHHALTIGKEIT“ - DEUTSCHER BUNDESTAG (1997).....	71
4.2.2 „NACHHALTIGES DEUTSCHLAND“. WEGE ZU EINER DAUERHAFT UMWELTGERECHTEN ENTWICKLUNG. UMWELTBUNDESAMT (1997)	74
4.3 GERECHTIGKEITSTHEORIEN UND NACHHALTIGKEITSDISKURS	82
4.3.1 DER ANSATZ VON RAWLS	83
4.3.2 DIE KOMMUNITARISTEN	88
MICHAEL WALZER	90
4.4 ZUR PROBLEMATIK EINER DISKURSIVEN VERSTÄNDIGUNG AUF DER BASIS DES NACHHALTIGKEITSKONZEPTS.....	92
4.4.1 ZUR SPEZIFIZIERUNG DES NACHHALTIGKEITSDISKURSES	95
4.4.2 ZUR ÖKONOMISCHEN DIMENSION DES DISKURSES	99
5. EMPIRISCHER ZUGANG	106
5.1 ZUR BEGRÜNDUNG DES UNTERSUCHUNGSDESIGNS.....	109
5.1.1 ZUM QUALITATIVEN ANSATZ IN DER SOZIALFORSCHUNG	109
5.1.2. ZUR ERHEBUNGSMETHODE DER UNTERSUCHUNG: DAS GRUPPENDISKUSSIONSVERFAHREN.....	113
5.1.3 VORÜBERLEGUNGEN ZUR DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DER GRUPPENDISKUSSION	119
5.1.4 ZUR DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DER UNTERSUCHUNG	129
5.1.5 ZUR ORGANISATION DER GRUPPENDISKUSSIONEN	129
5.1.6 ZUR AUSWAHL DER DREI GRUPPEN UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBEN.....	130
5.2 EINZELAUSWERTUNGEN DER GRUPPENDISKUSSIONEN	132
5.2.1 EINZELAUSWERTUNG DER GRUPPE ‚OTTER‘	133
5.2.2 EINZELAUSWERTUNG DER GRUPPE ‚MINK‘	157
5.2.3 EINZELAUSWERTUNG DER GRUPPE ‚MARDER‘	179
5.3 VERGLEICH DER GRUPPENDISKUSSIONEN	197

5.3.1. DER ASPEKT ‚GERECHTIGKEIT‘	197
5.3.2 DER ASPEKT ‚NACHHALTIGKEIT UND ETHIK‘	199
5.3.3 DIE ASPEKTE ‚NACHHALTIGKEIT‘ UND ‚GERECHTIGKEIT‘	200
5.3.4 DER ASPEKT ‚INTERDEPENDENZEN‘	201

6. ZUSAMMENFASSUNG UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN 204

LITERATURVERZEICHNIS 211

ANHANG 1	228
ANHANG 2	229
ANHANG 3	230

0. Einleitung

Die Studie untersucht den Begriff Gerechtigkeit und seine Verwendung im Kontext von Konzepten Nachhaltiger Entwicklung (sustainable development). Sie geht von der Grundannahme aus, dass trotz der im einzelnen erheblichen methodischen, empirischen und normativen Probleme, die das Nachhaltigkeits-Konzept aufwirft, Nachhaltigkeit als das derzeit dominierende Modell eine übergreifende ethische Orientierung innerhalb der drei Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales des Leitbildes zu liefern vermag. Gleichzeitig ist eine Auseinandersetzung mit grundsätzlichen kritischen Einschätzungen der Nachhaltigkeits-Konzeption zu leisten: Unter dem ideologiekritischen Ansatz untersuchen z. B. Eblinghaus; Stickler Herrschaft als dominierenden Faktor unseres Wirtschaftssystems. „ ‚Sustainable Development‘ berücksichtigt als Leitbild zwar formal die Solidarität mit den Menschen und den Ländern des Südens. Die konkrete substantielle Geltung von Solidarität bleibt aber von den internationalen Machtverhältnissen abhängig“ (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 12).

Ein zentrales Element des Nachhaltigkeits Konzeptes ist die Idee der Gerechtigkeit zwischen gegenwärtigen und künftigen Generationen im nationalen und internationalen Kontext. Sie wird in der Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland‘ (Hans Opschoor) im Zusammenhang der Studie ‚Sustainable Netherlands‘ mit dem Begriff des ‚Umwelt-raums‘ (BUND/Misereor 1997; Loske; Jung 1996) als ‚globale Gerechtigkeit‘ spezifiziert.

Die Leitkategorie ‚globale Gerechtigkeit‘ impliziert, dass alle Völker den gleichen Anspruch auf Nutzung aller in der Welt befindlichen Ressourcen und damit die gleichen Rechte auf Entwicklung haben. Als entscheidender gegenläufiger Einflußfaktor auf die tatsächliche globale Entwicklung ist das ‚Nord-Süd-Gefälle‘ anzusehen. Der unterschiedliche Entwicklungsstand der Länder und deren jeweilige Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme beeinträchtigen in eklatanter Weise die Lebens- und Entwicklungschancen vieler Menschen. In diesem Kontext bezieht sich die Frage der (Un-) Gerechtigkeit im wesentlichen auf Überlegungen zur Überwindung des Nord-Süd-Gefälles und auf ‚Gerechtigkeit‘ in der Weltwirtschaft (vgl. Sachs 1994). In der Literatur wird wiederholt ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Ungleichheit und Dominanz der hochentwickelten nördlichen Länder und damit der Wirtschaftsmächte einer gerechten Verteilung im

Wege stehen. Als Konsequenz wird ‚globale Gerechtigkeit‘ in der Perspektive der Beseitigung der Ungleichheit in der ganzen Welt gefordert.

Diese zwei Aspekte kennzeichnen Problemfelder der Ökonomie im Blick auf eine Nachhaltige Entwicklung. Die aus der globalen Ungleichheit resultierenden Krisenpotenziale sind wesentliche Hemmnisse von Nachhaltiger Entwicklung. Eine weitere Dimension berührt die Gerechtigkeitsfrage im ökologischen Kontext des gerechten Umgangs mit Natur bzw. nichtmenschlichen Entitäten.

Eine zentrale Frage in dieser Untersuchung ist die nach den Theoriekonzepten von Gerechtigkeit sowie den philosophischen Rahmen unterschiedlicher Bereichsethiken, die in der Debatte über Nachhaltigkeit verwendet werden.

Die Rezeption von Nachhaltigkeits-Konzepten erfolgt gegenwärtig in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen:

- Die Ökonomie begreift Nachhaltigkeit als eine Optimierung des Naturkapitals zur Steigerung wirtschaftlichen Wachstums.
- In Technik und Naturwissenschaft wird untersucht, wie durch technische Verbesserungen eine Effizienzrevolution erzielt werden kann.
- Vertreter der ökologischen Ökonomie (Constanza 1991; Daly 1990) fordern die Ablösung des Wirtschaftsindikators Bruttosozialprodukt durch ein Indikatorensystem, das um die Berücksichtigung des Naturverbrauchs erweitert ist; eine Kreislaufwirtschaft, die die ökologische Tragfähigkeit berücksichtigt (vgl. Weiland 1996).
- In der Umweltethik wird unterschieden zwischen der ökologischen und der sozialwissenschaftlich-normativen Interpretation von Nachhaltigkeit. Die erste setzt an der Idee „Natur im Gleichgewicht“ an, die zweite nimmt auf menschliche Wertungskriterien (z. B. Bedürfnisse des Menschen) Bezug.
- In den Sozialwissenschaften fußt das Nachhaltigkeitskonzept auf individuellen soziokulturellen Zusammenhängen, z. B. in der Lebenswelt-, Verhaltens- oder Umweltbewußtseinsforschung.

In der Vielfalt der Literatur zu ‚Nachhaltigkeit‘ werden Umweltfragen mit Blick auf die Notwendigkeit eines neuen Denkens und Handelns sowie der Forderung eines ‚globalen Bewußtseins‘ in den Vordergrund gestellt. Konsens besteht darin, dass alle Fragen bezüglich der Sicherheit, des Friedens, der Umwelt und der Entwicklung nur in einem globalen Zusammenhang und nicht mehr begrenzt auf nationale Räume betrachtet wer-

den können. Die Erhaltung der Ökosysteme muss gewährleistet sein, da von ihr die globale Ökonomie abhängig ist.

Diesem Konsens in der Literatur steht die zahlenmäßig insgesamt geringere Gruppe von ‚Globalisierungsgegnern‘ gegenüber. Diese legen ihre Konzeptionen unter ideologiekritischen Gesichtspunkten dar, indem sie kritisch unterschiedliche Aspekte sozialer Ungleichheit hinterfragen und Möglichkeiten von deren Klärung auf globaler Ebene in Frage stellen. Es wird die Frage aufgeworfen, ob eine Durchsetzung von globalem Konsens überhaupt möglich ist, wenn nicht einmal innerhalb der westlichen Gesellschaften Grundprobleme der Chancengleichheit gelöst, wenn die Fragen einer gerechten Arbeits- und Wirtschaftspolitik noch nicht einmal in den einzelnen Ländern geklärt sind. Entsprechende Frageansätze finden sich auch in Globalisierungskonzepten, jedoch ist hier selten eine ausgewogene Einbeziehung aller notwendigen Dimensionen zu beobachten. Die Literatur zur Nachhaltigkeit ist oft wesentlich durch die jeweilige wissenschaftliche Orientierung geprägt, an der sie ausgerichtet ist: Ökonomie, Ökologie oder Sozialwissenschaften.

Auffallend ist zunächst, dass die Tendenz zur Globalisierung in der Ökonomie dominiert. In den Gesellschaftswissenschaften ist eine deutliche Differenzierung zu beobachten.

Im Ethikdiskurs, auch innerhalb der Bereichsethiken, finden sich hingegen in den einzelnen Disziplinen ausgewogene Problemerkörterungen. Beiträge zur ökologischen Ethik (z. B. Leist, Bayertz, Pfordten, u.a.) beziehen in ihre Überlegungen zu Nachhaltigkeit und deren Einzelaspekte sowohl Fragen der intergenerationellen Gerechtigkeit als auch Fragen der Umweltökonomie, der Rechtswissenschaften sowie der Wirtschaftswissenschaften ein. Die sehr spezifischen Teilbereiche der ökologischen Ethik, Natur- und Tierethik wiederum bleiben oft einem begrenzten Aktionsradius verhaftet. Auffallend ist, dass sich in den Reihen der Wirtschaftsethiker immer mehr Kritiker der klassischen Ökonomie formieren

Die Chance eines Diskurses aller Dimensionen von Nachhaltigkeit wird oft nicht genutzt, weil Wirtschaftsethiker, ebenso wie Ethiker mit gesellschaftskritischen Ansätzen erkennen, dass die Tabuisierung von sog. Machtmechanismen ein grundlegendes Hemmnis bei der Verständigung darstellt.

Die drei Dimensionen von Nachhaltigkeit (Ökonomie, Ökologie und Soziales) mit ihren spezifischen Gerechtigkeitsfragen (Distribution, Berücksichtigung von Natur und soziale Ungleichheit) stehen in keinem ausgewogenen Verhältnis zueinander.

Die Untersuchung ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

In ersten beiden Teilen wird versucht, die Grundzüge von Gerechtigkeitskonzepten unter Einbeziehung der historischen Perspektive auf die drei Dimensionen zu beziehen und ansatzweise zu problematisieren.

Im dritten Teil folgt eine Verknüpfung von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit in den verschiedenen Diskussionen.

Im letzten Teil wird anhand von ausgewählten Stichproben der Frage nachgegangen, ob und wie die Theoriedebatte das Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung und Gerechtigkeit bei Multiplikatoren im Bildungsbereich prägt. Dazu wird ein spezifisches Verfahren der Gruppendiskussion herangezogen und die durchgeführten Gruppendiskussionen entsprechend ausgewertet.

Erläuterung zur Untersuchung

Eine Motivation für diese Untersuchung lag an der Feststellung, dass sowohl in ökonomischen als auch in ethischen Ansätzen auf die Erkenntnis hingewiesen wird, dass nur über einen gemeinsamen Diskurs aller Institutionen ein nachhaltiges Konzept auf breiter Basis entwickelt werden kann. Entsprechend deutlich wurde diese Option auf Fachtagungen zu Nachhaltigkeit artikuliert. Aber auch für Fachtagungen gilt die Beobachtung, dass dort weitgehend nur Konzeptionen erörtert werden, die sich im Kontext der eigenen Disziplin bewegen, während Grenzüberschreitungen selten gewagt werden.

Insbesondere die in der moralphilosophischen Diskussion differenzierten Implikationen von Werten, Handlungen und Interesse bedingen, dass Nachhaltigkeit als ein moralisches Leitbild und nicht als ein moralisches Prinzip oder als eine ethische Theorie zu verstehen ist. Nachhaltigkeit zu wollen, beruht auf ethischen Motiven.

Die ethische Auseinandersetzung über Gerechtigkeit in Nachhaltigkeitskonzeptionen wird in einem breiten Spektrum der vielfältigen Literatur zur ‚ökologischen Krise‘ geführt. Darin dominieren die Aspekte von Verteilungsgerechtigkeit und globaler Gerechtigkeit als Grundfragen Ökonomischer und Ökologischer Ethik. Für diese Problemfelder, die differenziert untersucht werden müssen, dient der Begriff Nachhaltigkeit als ein innovatives Paradigma, dass für einen spezifischen Umgang mit der Umwelt, insbesondere mit der Natur steht. In dieser Auseinandersetzung werden daher in den unterschiedlichen Dimensionen unterschiedliche Interessenlagen evident.

Da die Auseinandersetzung über das Konzept von unterschiedlichen Interessenlagen hergeführt wird, ist die ideologiekritische Perspektive ein wichtiger Aspekt der Untersuchung.

Zur Annäherung an verschiedene Dimensionen des Begriffs wird zunächst die Begriffsgeschichte im historischen Kontext skizziert. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung von ‚verteilender‘ und ‚ausgleichender‘ Gerechtigkeit.

‚Verteilungsgerechtigkeit‘ impliziert das Kernproblem einer gerechten Verteilung aller Güter und Ressourcen.

Staatliche und wirtschaftliche Einflussnahme auf nationaler Ebene mit den Auswirkungen auf die Weltwirtschaft bedingen, dass evidente ökonomische Faktoren auf nationaler und internationaler Ebene die Verteilungssituation bestimmen. Daher sind sowohl die Interdependenz staatlicher Strukturen, wie die Implikationen einzelner staatlicher Strukturen bestimmende wohlfahrts-, sozialstaatliche oder vertragstheoretische Prinzipien und liberale Konzepte relevant und werden in ihren Auswirkungen beschrieben. Bei neueren Gerechtigkeitstheorien auf der Makroebene geht es im Kern um die (Macht) Faktoren der Wirtschaft und deren Reziprozität auf der Grundlage eines utilitaristischen (Kosten-Nutzen) Gesellschaftsentwurfs.

Bei der Kritik ökonomischer Ansätze geht es im Kern um eine Auseinandersetzung mit der klassischen Nationalökonomie, für die das utilitaristische Paradigma den Begründungsrahmen der Ökonomie gibt. Die Grundzüge der klassischen Nationalökonomie werden skizziert, um einerseits die Verhaftung im utilitaristischen Paradigma zu zeigen, andererseits, um wesentliche Grundzüge der diskursiven Auseinandersetzung verständlich zu machen.

Bei der Darstellung der *Ökologischen Ethik* werden zunächst Argumente vorgestellt, die das Fundament für eine ethische Diskussion über Nachhaltigkeit legen und die Begründungszusammenhänge der ökologischen Ethik transparent machen. Dabei wird die innerhalb der ökologischen Ethik bedeutsame Unterscheidung zwischen anthropozentrischen und physiozentrischen Ansätzen aufgezeigt.

Bei der Unterscheidung von anthropozentrisch und physiozentrisch ist zu differenzieren zwischen den Polen: a) ethische Ansätze, die moralische Werte auf den Menschen beschränken, und b) ethische Ansätze, die jede Form von Leben, bzw. die Gesamtheit der natürlichen Welt berücksichtigen.

Neben der Frage der generationsübergreifenden Verantwortung und Gerechtigkeit geht es in der ökologischen Ethik um das Problem des Verhaltens des Menschen gegenüber

der nichtmenschlichen Natur. Dabei fällt auf, dass in der einschlägigen Literatur über Nachhaltigkeit Konkretionen des Gerechtigkeitskonzeptes auf der Makroebene wenig differenziert sind. Weiter fällt auf, daß der ethische Diskurs im Blick auf globale Gerechtigkeit also intra- und intergenerationelle (Verteilungs-) Gerechtigkeit häufig an die philosophische Theorie John Rawls¹ anknüpft. Es wird erörtert, inwieweit eine Rezeption der Rawlschen Theorie möglich ist, obwohl Rawls selbst unter dem Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit keine Äußerungen zu Umweltressourcen macht.

John Rawls bietet mit seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ ein theoretisches Konstrukt, in dem er sich explizit mit der Verteilungsfrage von Gütern auseinandersetzt. Das Theoriekonzept von Rawls steht im Gegensatz zu diskursethischen Ansätzen des kommunikativen Handelns, für die das soziale Handeln der Menschen konstitutiv ist. Weil die sozialphilosophischen Arbeiten John Rawls sowohl in der Ökonomie als auch in der Ökologie rezipiert werden, bilden sie eine Schnittstelle zwischen beiden und werden in der Literatur zur Nachhaltigkeit im Blick auf Fragen der globalen Gerechtigkeit und Verteilungsfragen häufig herangezogen. Die Rezeption seiner Ansätze erfolgt jedoch oftmals selektiv, so dass der Bezug zum Gesamtverständnis seines Werkes fehlt. Die oftmals aufgestellte Behauptung, Rawls biete eine Alternative zur Frage der globalen Gerechtigkeit, wäre genauer zu untersuchen.

Alle hier genannten Theorien der Gerechtigkeitsforschung, sowohl von Rawls als auch von seinen Kritikern (z. B. den Kommunitaristen), die für eine Untersuchung von Gerechtigkeit im Kontext von Nachhaltigkeit relevant sind, wurzeln im Paradigma des Utilitarismus.

Dem Ansatz ‚Soziale Gerechtigkeit‘, die die Verteilungsgerechtigkeit im Rahmen einer Meso- und Mikroebene untersucht, steht die Verteilungsproblematik globaler Ressourcen auf der Makroebene gegenüber (globale Gerechtigkeit). Es werden signifikante Bereiche, in denen sich die Probleme und Folgen einer ungerechten Verteilung manifestieren, aufgezeigt und erläutert. Der Nord - Süd - Konflikt, das Weltbevölkerungsproblem und die damit einhergehende zunehmende Armut sind hier u.a. als evidente Problemfelder zu nennen. Besondere Berücksichtigung findet der Aspekt der intergenerativen Gerechtigkeit als Gerechtigkeit zwischen den gegenwärtigen und für die zukünftigen Generationen, die ein Hauptleitbild von Nachhaltigkeit darstellt .

Im dritten Kapitel werden die unterschiedlichen Auslegungen von Nachhaltigkeit und das Verständnis in den unterschiedlichen Dimensionen dargelegt. Deutlich wird da-

1. ‚Eine Theorie der Gerechtigkeit‘, 1971

durch, dass die Vielfalt der Begriffszuweisungen eine Klärung erschwert, zumal in den einzelnen Fachwissenschaften jeweils eine eigene Sprache verwendet wird. Dieses Grundproblem des gesamten Nachhaltigkeitsdiskurses wird unter (Kap. 4) näher erörtert.

Zunächst werden die Konzepte zweier exemplarischer Studien untersucht. Dazu wurde die Studie des Umweltbundesamtes und das ‚Konzept Nachhaltigkeit‘, des Deutschen Bundestages (1997) ausgewählt.

Da vergleichende Studien, wie z. B. die Wuppertal Studie, in der Literatur bisher mehrfach untersucht worden sind, bleiben sie hier unberücksichtigt.

Das Grundproblem im Diskurs der Verteilungsfrage ist, dass aus ökonomischer Sicht die Natur als Nutzenfaktor eingestuft wird. Aus den daraus resultierenden Anspruchskonflikten, Rechtsansprüchen und Interessen erschließen sich Felder für eine ethische Auseinandersetzung auf ökonomischer, sozialer und ökologischer Grundlage. Bei der Literatursichtung fällt auf, dass nicht nur in Konzepten zur Nachhaltigkeit die Berücksichtigung ethischer Motive gefordert wird, sondern dass seitens der Wirtschaftswissenschaft versucht wird, die ethische Perspektive verstärkt in ökonomische Theorien einzubeziehen. Es werden Lösungsstrategien aus der Literatur zu Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit herausgefiltert, die das Ziel einer gerechten oder fairen Wahrung der Interessen aller verfolgen und als Möglichkeiten einer Synthese erörtert. Dabei wird u. a. die Machtfrage thematisiert, die besonders in ideologiekritischen Ansätzen eine zentrale Position einnimmt.

An die grundlegende Erörterung schließt ein empirischer Teil an. Nach einem einleitenden Überblick über die Traditionslinien empirischer Forschung, ihre Anwendungen und Arbeitsfelder folgt eine Begründung und Beschreibung der gewählten Methode der qualitativen Sozialforschung. Gewählt wurde das offene Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion. Die Beschreibung der Gerechtigkeitsforschung im Kontext der drei Dimensionen von Nachhaltigkeit zeigt, dass in der moralphilosophischen Tradition eine größere Vielfalt und Komplexität hinsichtlich des Gerechtigkeitsverständnisses konturiert werden kann. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Komplexität auch in den Alltagstheorien von Multiplikatoren und Experten in der ökologischen Bildung widerspiegelt, da anzunehmen war, dass ein unstandardisiertes Verfahren am ehesten geeignet ist, diesen Voraussetzungen Rechnung zu tragen. Die Wahl des Gruppendiskussionsverfahrens folgt der Annahme, dass durch ein diskursives Verfahren am ehesten die spezifischen Einstellungen der Teilnehmenden zum Ausdruck kommen können. Da die Befragten

nach Festlegung und Eingrenzung der Thematik über einen Eingangsimpuls die Schwerpunkte des Gesprächs selbstbestimmen können, werden gruppenspezifische Interessen und Einstellungen der Teilnehmenden evident. Andererseits ist es der Forscherin möglich, auf der Grundlage der Gesprächsanalyse (Reflektierende Interpretation, Komparative Analyse) auch die ‚verdeckten‘ Meinungen der Beteiligten zu eruieren. Nach der Auswertung der Gruppendiskussion von drei Gruppen aus unterschiedlichen Kontexten und anschließender Reflexion der Analyse im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, schließt die Studie mit einem Ausblick auf die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen im Bereich der ökologischen Bildung. Befragt wurden Multiplikatoren aus dem Umweltbildungsbereich, bei denen man davon ausgehen kann, dass sie mit dem Leitbild Nachhaltigkeit vertraut sind, da dies Niederschlag in den entsprechenden Strukturprogrammen und den Rahmenrichtlinien der Schulen gefunden hat. Zwei Gruppen setzen sich aus Lehrenden unterschiedlicher Fächer einer Integrierten Gesamtschule und einer Berufsbildenden Schule zusammen; eine Gruppe aus Multiplikatoren, die in einer Umweltbildungsstätte mit einer spezifischen Schwerpunktsetzung in der LehrerInnenbildung tätig sind. Im Anschluss an die Bestandsanalyse werden die pädagogischen Konsequenzen für die Umweltbildung skizziert.

1. Dimensionen des Gerechtigkeitsbegriffes

Intention dieses Kapitels ist, den Begriff Gerechtigkeit zu klären und damit die Grundlage zu schaffen für die Analyse seiner Verwendung im Zusammenhang mit Nachhaltigkeitskonzepten sowie für mögliche Handlungsoptionen, insbesondere für Umweltbildung. Die Analyse der ethischen Auseinandersetzung soll eine Zuordnung der unterschiedlichen Verständnisweisen von Gerechtigkeit in Nachhaltigkeitskonzepten ermöglichen. Innerhalb der Konzepte bezieht sich die diskursive Auseinandersetzung auf die grundsätzliche Problematik der Verteilungsfrage von Gütern und Ressourcen. Um die spezifischen Probleme des Gerechtigkeitsbegriffs im Rahmen der Nachhaltigkeitsdebatte zu verdeutlichen, ist zunächst seine Bestimmung und unterschiedliche Prägung im historischen Kontext angezeigt.

1.1 Gerechtigkeit – eine erste Annäherung

Gerechtigkeit wird in der Tradition der Rechtsphilosophie, der Naturrechtsphilosophie und in der Gegenwart im umweltethischen Diskurs auf der Basis der ökologischen und ökonomischen Ethik unterschiedlich interpretiert und operationalisiert. Ein Rückgriff auf diese Diskursbereiche dient dazu, grundsätzliche Prinzipien von Gerechtigkeit sowie eine Zuordnung zu unterschiedlichen Paradigmen (in der Philosophie) transparent zu machen und darüber hinaus ein heuristisches Instrument zu entwickeln, die Strömungen des heutigen Gerechtigkeitsverständnisses zu strukturieren.

1.1.1 Das antike Erbe: Gerechtigkeit als Tugend

Gerechtigkeit ist ein ethischer Zentralbegriff, der in der Vielzahl von Teildisziplinen der Ethik diskutiert wird.

Die 'klassische griechische Philosophie', die die abendländische Tradition geprägt hat, versteht Gerechtigkeit als Tugend, deren Wahrheit philosophisch erkannt und angeeignet werden kann. Wer ‚Schönes‘, ‚Gutes‘ und ‚Rechtes‘ (Sokrates) erkennt, ist recht und handelt recht. Für Platon ist ein Kennzeichen der Tugenden, dass sie auf Einsicht gegründet sind. Tugend differenziert sich in vier Kardinaltugenden: Weisheit als Tugend des Verstandes, Tapferkeit als Tugend des Willens, Besonnenheit und Gerechtigkeit. Gerechtigkeit als vierte Tugend umfasst alle drei anderen; sie besteht in dem ausgewogenen Verhältnis der drei Seelenteile Denken, Wille und Begierde sowie der drei anderen Tugenden (vgl. Störig 1992, S. 165ff).

In der aristotelischen Ethik basiert die Gerechtigkeitsvorstellung auf der Idee der quantitativen Gleichheit. Differenziert werden die distributive Gerechtigkeit, die der gerechten Verteilung von Gütern, Ehren und anderen Dingen und die austeilende (communitative) Gerechtigkeit, wie Schadensregulierung oder Bestrafung. Für Aristoteles kennzeichnend ist die ‚Theorie der Mitte‘. Zwischen der Ethik des Maßes,² des ‚sophrosyne‘, und der Ethik der Mitte besteht ein Zusammenhang. Die Ethik der Mitte bezieht sich insbesondere auf die Gerechtigkeit und wird als die Mitte des „Gleichen“ zwischen mehreren Elementen bestimmt. So gilt z. B. eine Verfassung für die ‚gelungenste‘, die eine Mischung zwischen Oligarchie, Demokratie und Aristokratie ergibt. Bei Platon basiert Gerechtigkeit ebenfalls auf Gleichheit, wird aber bestimmt als eine geometrische Pro-

² Die Ethik des Maßhaltens wird zunehmend in der umweltethischen Diskussion innerhalb der Theologie vertreten (vgl. Stückelberger 1997, S. 115ff).

portion. Gerechtigkeit bedeutet darin, dass bei ungleicher Naturanlage jeder stets das 'verhältnismäßig Gleiche' erhält (vgl. Kersting 2000, 44f; Nida-Rümelin 1996, 142ff).

1.1.2 Das Gerechtigkeitsverständnis in der Neuzeit

Der Empirismus, der grundsätzlich nur 'Erfahrung' als Erkenntnisquelle gelten lässt, bricht mit den aristotelisch-platonischen Traditionen und ihrer Metaphysik. Anstelle des vorgegebenen, durch die Vernunft erkennbaren Naturrechts ('Vernunftrecht') des neuzeitlichen Rationalismus (Descartes u.a.) tritt im Empirismus das positive Recht.

Die Gegenüberstellung der Antipoden Rationalismus und Empirismus impliziert grundlegende Veränderungen. Der Empirismus lehnt Metaphysik, Transzendenz und ewige Wahrheit ab. Wesentlicher Bezugspunkt ist die Erfahrungsorientierung von Erkenntnis. Während im Rationalismus eine hypothetisch und systemisch orientierte Wissenschaft und deren gültige Wahrheit vorherrschte, gelten jetzt nur Beweisgründe, die aus der jeweiligen Erfahrung abgeleitet werden. Allein die Sinneserfahrung bestimmt, was Wert, Religion und Wahrheit sind. Durch die Besinnung auf die Relativität des Menschlichen, des Räumlichen und des Zeitlichen bleibt die Sinneserfahrung immer unabgeschlossen, allgemein gültige Wahrheiten werden unzulässig. Ewigkeit reduziert sich in Zeit, Idealität wird durch Utilität ersetzt, an die Stelle des natürlichen tritt das positive Recht. Es beginnt die Herrschaft der quantitativen mechanistischen Naturbetrachtung, die in verschiedenen utilitaristischen, eudämonistischen und/oder hedonistischen Grundhaltungen Bacons, Hobbes, Humes und Lockes aufgenommen wird.³

In diesem Kontext kommt es zu einer Auseinandersetzung über das Naturrecht, bei der der Gerechtigkeitsbegriff in unterschiedlicher Weise entfaltet wird. Die Naturrechtsdebatte wurzelt in der Rechtsphilosophie und im Kontext des historischen Rechtsbegriffes. Das 'jus naturale'⁴ ist, ebenso wie der Gerechtigkeitsbegriff, in seiner historischen Entwicklung modifiziert worden. Während in der Antike das Naturrecht und das verpflichtende Recht identisch waren, nehmen Hobbes und Rousseau das Naturrecht für die Formulierungen von Grundprinzipien des Rechts in Anspruch. Die Grundprinzipien des Rechts liegen unabhängig von den menschlichen Verträgen in der Natur der Dinge. Gott wird als der Ursprung einer natürlichen Gerechtigkeit gesehen. Die grundsätzlich göttlichen Grundprinzipien werden in der Lehre Hobbes durch den höchsten aller Ordner, den Staat (den 'Leviathan'), realisiert (vgl. Russel 1998, S. 273f). Rousseau verbindet

³ Im Gegensatz zum Empirismus und zum Ansatz der englischen Ethik hat Kant den Transzendenzbezug des Handelns neu konstituiert. Kant wandte sich gegen Gefühl, Empfindungen, Neigungen, Interessen und Zweck als ethische Bezugsgröße und lehnte den 'moral sense' einer Neigungs- und Gefühlsmoral ab, die von Cumberland, Shaftsbury und Hume vertreten wurde und dessen Sittlichkeitsbegriff (-verständnis) von Mill und Bentham durch eine Lust-Unlust-Bilanz ersetzt wird.

Vereinbarung in der Gesellschaft über den Vertrag (contract social) und Naturrechtsprinzipien.

Thomas Hobbes (1588-1679)

Für Hobbes ist der Mensch im fiktiven Naturzustand ausschließlich an seiner Selbsterhaltung interessiert. Dabei lautet das Grundgesetz: 'homo hominis lupus'. Von Natur aus hat jedes Individuum das vollste Recht zu existieren und zu wirken, so wie es von Natur aus bestimmt ist. Jedes Ding hat so viel Recht, als es Macht hat zu sein und zu handeln. Natürliches Recht wird durch Macht und Begierde, nicht durch Vernunft bestimmt. Im gegenseitigen Kampf der Menschen untereinander, dient der Staat als Regulativ (Gegenseitigkeitsordnung), indem er über Gesetze des Zusammenlebens wacht. Innerhalb staatlicher Organisationen handelt ein Mensch dann gerecht, wenn er Rechtes in Befolgung von Gesetzen tut (vgl. Russel 1998).

John Locke (1632-1704)

Für Locke sind im Naturzustand alle Menschen gleichgestellt und der Staat hat die Aufgabe, die individuelle Freiheit zu sichern (vgl. Russel 1998, S. 308). Der Staats- und Vertragsentwurf Lockes basiert auf einer eudämonistischen und utilitaristischen Grundhaltung und verfolgt ein hedonistisches Ziel, nämlich jedem die Möglichkeit zu geben, das gegenwärtige Gefühl zu leben.⁵ Der Gesetzesbegriff und seine Unterteilung in die drei Gesetze: in göttliches Gesetz (Sünde, Pflicht), bürgerliches Gesetz (Verbrechen, Schuldlosigkeit) und öffentliche Meinung (Tugend, Laster) regeln das menschliche Zusammenleben.

David Hume (1711-1776)

David Hume bricht endgültig mit der metaphysischen Tradition des Abendlandes. Im Anschluss an Locke sollen für Hume die reine Sinneswahrnehmung, die Lust und der Nutzen, als ein rein auf den Menschen innerhalb seiner Grenzen einer Raum-Zeitlichkeit ausgerichteten Faktizität, Orientierung geben. Für ihn ist der öffentliche Nutzen die ausschließliche Quelle der Gerechtigkeit.⁶ Hume unterscheidet zwischen praktischer Philosophie, die den Menschen als zum Handeln geboren betrachtet und theoretischer Philosophie, die ihn als vernünftiges Wesen sieht. Er differenziert somit zwischen der Wissenschaft von der menschlichen Natur und der Philosophie des Geistes (vgl. Russel 1998, S. 321). Diese Entwicklung steht kontrovers zur Auffassung der anti-

⁴ Dem 'ius naturale' entsprechend ist der Mensch frei geboren.

⁵ Im Mittelpunkt von Lockes Abhandlungen stehen bestimmte Individualrechte, die besagen, dass sich die Menschen untereinander nichts antun dürfen. Alle Individuen leben unter absoluter Gleichheit „... und sind dem einzigen ‚Schöpfer‘ und ‚Souverän‘ als Diener unterstellt, ... auf dessen Befehl sie in die Welt gesandt wurden“ (Euchner 1967, S. 202).

ken Philosophie als Wissenschaft von den göttlichen und menschlichen Dingen und der des Mittelalters, der Philosophie als Wissenschaft vom Transzendenten.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau sieht als Prinzip der Gerechtigkeit die aus der Eigenliebe entspringende Liebe zu anderen. Damit wendet er sich gegen Hume, bei dem die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung Gerechtigkeit postuliert. Bei Rousseau wird das Interesse zum Ausgangspunkt für Gerechtigkeit - ganz gleich, ob alle Gerechtigkeit von Gott kommt, denn Gerechtigkeit kann nur über positive Gesetze erlangt werden. Dabei geht Rousseau von der grundsätzlichen Annahme aus, dass der Mensch an sich gut ist, er im Kulturzustand jedoch Regulative bedarf, die der Gemeinwille im Gesellschaftsvertrag entwirft. Die Gerechtigkeit ersetzt den bis dahin waltenden 'Instinkt des Naturzustandes' des Menschen. Innerhalb des Vertrages bleibt und ist die persönliche Freiheit des Einzelnen das oberste Ziel.⁷

Trotz unterschiedlicher Fundierung ist Gerechtigkeit in der abendländischen Tradition also ein sittliches Ideal mit institutionellen, politischen, sozialen und moralischen Komponenten und das grundlegende Legitimationsprinzip für die Lösung von Problemen des Zusammenlebens. In der *Vertragstheorie* wird Gerechtigkeit zum Kriterium der Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen und der Beurteilung von Absichten, Handlungen und Institutionen. Unter dem Differenzierungsaspekt von *subjektivem* und *objektivem* Gerechtigkeitsverständnis und der von dem Wort Gerechtigkeit etymologisch abgeleiteten 'Gleichheit' oder 'gleich behandeln', wird Gerechtigkeit zum Maßstab einer sittlichen Rechtfertigung und ist damit zu einer Minimalforderung menschlicher Beziehungen geworden. Das subjektive, auch personale Gerechtigkeitsverständnis, das sich nicht am persönlichen Vorteil, sondern an dem, was ‚gerecht‘ ist, orientiert, dient als Maßstab der Kritik an Regeln des Zusammenlebens. Dagegen untersteht das objektive und damit politisch-soziale, institutionelle Verständnis von Gerechtigkeit dem normativen Prinzip des Zusammenlebens. Das impliziert Kooperations- und Konfliktspekte, die u.a. in unterschiedlichen Kriterien individueller Handlungen sowie denen von Institutionen und Kriterien der Grundordnung politischer Gemeinschaften liegen. Ein Hauptaspekt liegt daher in der Klärung des Gerechtigkeitsverständnisses von Recht und Staat. Dabei wird differenziert in internationale und intergenerationelle Gerechtigkeit.⁸

⁶ Der Nutzen und Zweck der Gerechtigkeit als Tugend besteht darin, durch Aufrechterhaltung der Gesellschaftsordnung Glück und Sicherheit zu schaffen.

⁷ Die Darstellungen folgen im Wesentlichen den Autoren Hirschberger 1963; Russel 1998; Röd 1984.

⁸ Innerhalb der rechtstheoretischen und der wissenschaftstheoretischen Auslegung wurde diese Zuordnung (objektiv / subjektiv) in jüngster Zeit kritisiert: Die rechtstheoretische Position besagt, dass die Gerechtigkeit nicht zu den Geltungsbedingungen des

Während sich internationale Gerechtigkeit auf die Beziehungen der Staaten untereinander bezieht, ordnet sich die in dieser Untersuchung relevante ökologische Gerechtigkeit Fragen der *inter-* und *intragenerationellen* Gerechtigkeit zu.

Beide Ansätze, die objektive und damit politische Gerechtigkeit als sittliche Leitidee für Recht, Staat und Politik als auch die subjektive, personale Gerechtigkeit als Kardinaltugend haben ihre Relevanz in der gegenwärtigen Philosophie und ihre Wurzeln in der Lehre Aristoteles' und Platons. Die Grundregel 'Gleiches gleich zu behandeln und Ungleiches ungleich', die auf der aristotelischen Unterscheidung von kommunikativer (ausgleichender) und distributiver (austeilender) Gerechtigkeit basiert, hat als Grundsatz bleibende Gültigkeit.

Auf der Grundlage des Prinzips 'Jedem das Seine' werden Gerechtigkeitstheorien als spezielle Ausdeutungen von Gesellschaftstheorien oder auch von Naturrecht entfaltet⁹. Diese Position, deren Ursprung im römischen Recht verankert ist, hat das Rechtsbild geprägt und ist zum Dictum in der Ethik, der Theologie und im Recht allgemein geworden. Die Interpretationsbedürftigkeit dieses Grundsatzes wird an einem klassischen Beispiel deutlich. Das ‚Seine‘ ist bei Platon das einem ‚Zukommende‘. Der Besitz eines Sklaven steht dem Aristokraten zu, da ersterer für dessen Muße und Vollkommenheit förderlich ist.

Allen Ansätzen zum *Naturrecht* ist gemeinsam, dass das Naturrecht ein von Gott gegebenes bzw. ein dem Menschen qua Natur innewohnendes Recht und zugleich Basis jeder Gesetzgebung ist. Das Naturrecht ist einerseits vergleichbar mit einer natürlichen Konstante, die in jedem Menschen angelegt ist, zugleich aber die Grundlage für das positive Recht.

Die gegenwärtige *positivistische* Rechtsauffassung steht dem Verständnis eines vorgegebenen, durch die Vernunft erkennbaren Naturrechts gegenüber. Das positivistische Recht ist ein über die menschliche Entscheidung in Geltung gesetztes Recht. Jedoch hat die Auseinandersetzung über den Modus der 'Entscheidungsfindung' dazu beigetragen, dass sich die Frage nach der Legitimation von der Pflicht des Bürgers zum Gehorsam gegenüber Staat und Recht immer stärker herauskristallisiert hat.¹⁰

Rechts gehöre. Damit argumentiert sie auf der Grundlage des Rechtspositivismus. Die wissenschaftstheoretische Position hebt hervor, dass es keine objektive Aussage über den moralischen Wert der Gerechtigkeit geben kann.

⁹ Eine normative Variante dieser Kritik subjektiven und objektiven Rechts entwickelt der Utilitarismus (Bentham, Mill, u.a.). Sie geht nicht von der Gerechtigkeit als sittliche Leitidee aus, sondern zielt auf das Wohlergehen aller Betroffenen. „Moralisches Handeln“, sagt Bentham, „sollte sich an der Formel orientieren, ‚das größte Glück der größten Zahl‘ herbeizuführen.“ (Leist 1994, S. 337).

¹⁰ Während im Naturrecht Sein und Sollen einander bedingen, bleibt die Frage nach dem Sein - die Ontologie - im positivistischen Recht berücksichtigt. Positivismus argumentiert und basiert auf erkenntnistheoretischer sowie juristischer Ebene.

Moderne Verfassungen kennen daher Unterschiede zwischen unveräußerlichen Grundrechten und Rechten, die über Mehrheitsentscheidungen verändert werden können. So verpflichtet das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland alle staatliche Gewalt zu Achtung und Schutz der Menschenwürde. Es baut auf Art.1 auf, in dem die Unveräußerlichkeit und Unverletzlichkeit der Menschenrechte zu grundsätzlichen Prinzipien erhoben sind. Die in Judikative, Exekutive und Legislative aufgeteilte staatliche Gewalt ist an das Grundgesetz als normatives Rechtsprinzip gebunden. Der Sachverhalt, dass alte Naturrechtsprinzipien in den Grundwerten nachwirken, macht deutlich, dass der Übergang von Naturrecht zum positivistischen Recht fließend ist.

Der historische Exkurs hat gezeigt, dass Gerechtigkeit auf unterschiedlichen ideengeschichtlichen Traditionen gründet und daher dessen Verständnis und Ausrichtung einer diskursiven Klärung bedarf. Dieser Diskurs wird gegenwärtig in unterschiedlichen Disziplinen geführt. Unter Berücksichtigung der Teilaspekte des Gerechtigkeitsdiskurses und der unterschiedlichen Verwendung in den Wissenschaftsdisziplinen - wie z. B. in der bereits oben erwähnten Trennung des objektiven und subjektiven Verständnisses von Gerechtigkeit in der Rechtsphilosophie - ist es nicht möglich, einen 'status quo' eines bestimmten vorherrschenden Verständnisses von 'Gerechtigkeit' in einer Gesellschaft zu artikulieren. Jede Beurteilung der objektiven und subjektiven Gerechtigkeitsauffassung ist abhängig von der jeweiligen Interpretation der gültigen Gerechtigkeitsverhältnisse, -prinzipien und -regeln in einem Rechtsstaat. Insbesondere bedingen die Bezugspunkte Recht und Moral¹¹ die unklare Begriffsbestimmung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fragen nach Gerechtigkeit oder einer gerechten Entscheidung auf der Grundlage einer Verfassung, den gesetzlichen Regeln von Gemein- und Privateigentum oder auch innerhalb eines Wirtschaftsystems von sich wechselseitig bedingenden Faktoren abhängig sind. Wird auf die Unterscheidung von Recht und Moral rekurriert, so steht das subjektive Gerechtigkeitsverständnis des Einzelnen ggf. im Missverhältnis zum kollektiven Anspruch einer gerechten Entscheidung. Auch verdient eine Gesellschaft nicht allein dann das Attribut 'gerecht', wenn die Individuen gerecht handeln (Pfordten 1996, S. 266ff). Andererseits ist es nicht möglich, das ihr zu Grunde liegende Ethos allein als ausschlaggebendes Kriterium für eine Gesell-

¹¹ Eine individuelle Entscheidung der Rechtsprechung als rein moralische Beurteilung, ohne sich jedoch an die Gesetze in einem Rechtsstaat zu binden, ist ebenso wenig möglich wie die Durchsetzung einer Rechtsprechung durchzusetzen, die sich allein über Macht konstituiert. Auch wenn Vertreter des Rechtspositivismus die moralische Sicht über ein Urteil nicht berücksichtigen, ist prinzipiell davon auszugehen, dass der Gerechtigkeitsbegriff in der Moderne den sich bedingenden Geltungskriterien von Recht

schaft geltend zu machen. Maßstäbe für ‚Gerechtigkeit‘ sind aus einem Rekurs auf Gerechtigkeitsverhältnisse *und* Gerechtigkeitsprinzipien zu gewinnen.

1.2 Gerechtigkeitsverhältnisse und Gerechtigkeitsprinzipien

Gerechtigkeitsverhältnisse konstituieren sich in triadischer Anordnung über die Pole ‚Verhältnis Staat-Bürger‘ (*iustitia distributiva*), ‚Verhältnis Bürger-Staat‘ (*iustitia legalis*) und ‚Verhältnis Bürger-Bürger‘ (*iustitia communitativa*). In dieser Relation ergeben sich Überschneidungen. Schließt ein Bürger mit einem anderen einen Vertrag, der im Nachhinein zu einem Vertragsbruch führt, wird der Staat als Rechtsprechungsinstanz in Anspruch genommen. Das Verhältnis Staat-Bürger regelt sich in seinen Grundsätzen über die Gesetze (vgl. Pfordten 1996a, S. 264f).

Die aus den *Gerechtigkeitsprinzipien* hervorgehende Unterscheidung von Kollektiv- und Individualinteresse¹² evoziert konkrete Relationen zwischen Personen. Da diese, ob einzeln oder in der Gemeinschaft, wiederum im Verhältnis zu den übergeordneten Gerechtigkeitsverhältnissen stehen (oder in diese eingebunden sind), ist eine klare Unterscheidung zwischen Prinzipien und Verhältnissen nicht möglich. Wesentlich sind die Gerechtigkeitsprinzipien jedoch zur Klärung der rechtsethischen Basis einer Rechtsentscheidung. Im Rahmen jeder einzelnen Relation ist eine Abwägung der Prinzipien vorzunehmen.¹³

Die aus der Antike hervorgehende Unterteilung der Gerechtigkeit in drei Typen, der Tauschgerechtigkeit (*iustitia communitativa*), der Verteilungsgerechtigkeit (*iustitia distributiva*), ergänzt um die Gesetzesgerechtigkeit (*iustitia legalis*), bildet damit bis heute grundlegende Strukturierungen der Handlungsfelder von Gerechtigkeit.

In der Untersuchung von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit muss der Schwerpunkt auf der Frage der Gesamtverteilung, u.a. der Anwendung des Maximum/Minimum-Prinzips in der Ökonomischen Ethik, im Rahmen von Makrogerechtigkeit und damit der Vertei-

und Moral unterliegt. In einem Rechtsstaat ist es nicht möglich, Moral und Recht getrennt voneinander zu betrachten (vgl. Pfordten 1996a, S. 210f).

¹² Das Kollektivinteresse untergliedert sich in die Interessen Sicherheit, Schönheit des Lebensraums, kulturelle Leistung, ökonomischer Wohlstand, Muße, etc. Für das Individualinteresse gilt zunächst die Grundregel ‚Jedem das Seine‘ (*suum cuique*). Es erschließt sich über die Differenz von Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung. Unterscheidungskriterien proportionaler Ungleichbehandlung sind z. B.: Bedürfnis, Fähigkeit, Verdienst, Belastung, usw. (vgl. Pfordten v. d. 1996a, S. 264).

¹³ Als Ergänzung zum Individual- und Kollektivhandeln steht die Relation Individuum versus politischer Gemeinschaft einem dritten gegenüber z. B. den Parteien, Verbänden, etc. Diese Relationen sind Themen des sozialetischen Diskurses (Pfordten 1996a, S. 266f). Bei der Durchsetzung individueller Interessen ist abzuwägen, welche Folgen für andere entstehen. Dabei sind zusätzlich Kollektivinteressen des Staates neben den kollektiven Interessen der Gemeinschaft zu berücksichtigen. Die Auswirkung auf die Gemeinschaft gilt dabei als Kriterium der Entscheidung. Dabei sind die Fragen zu berücksichtigen, inwieweit die Gemeinschaft an einem neuem Sachverhalt partizipieren kann oder muss und inwieweit die Handlung des Einzelnen Einfluss

lungsgerechtigkeit und/oder als ausgleichende Gerechtigkeit liegen. Obwohl in der zeitgenössischen Debatte der Begriff der Verteilungsgerechtigkeit dominiert, geht es im Kern um eine ausgleichende Gerechtigkeit im Sinne der Tauschfunktion von Gütern. Die in dem Kapitel zur Ethik diskutierten ideellen Werte, u.a. Macht und Chancengleichheit, sind als Elemente der Verteilungsgerechtigkeit zu verorten. In der Verteilungsfrage von Rechten und Pflichten, Gütern und Lasten gelten vor allem drei Maßstäbe, die der Gerechtigkeitsfindung dienen:

- Jedem das Gleiche (oder jedem nach seinem Wert als Mensch überhaupt)¹⁴
- Jedem nach seiner Leistung oder Leistungsfähigkeit¹⁵
- Jedem nach seinen Bedürfnissen

Zwischen ihnen besteht, vergleichbar mit der Relation Gerechtigkeitsverhältnisse und –prinzipien, eine Beziehung, die nur aufeinander aufbauend und einander erweiternd begriffen werden kann. Eine Gemeinschaft gelänge z. B. nur dann in der Frage der Verteilung gemeinsam erworbener Güter zu einem Konsens, wenn vorrangig das Leistungs- oder Betragsprinzip gerecht erfüllt würde.

In einer Untersuchung und Reflexion des Gerechtigkeitsbegriffs in der Nachhaltigkeitsdiskussion wird man mit Überschneidungen der disziplinären Ansätze konfrontiert, da ein Diskurs über Nachhaltigkeit stets die Berücksichtigung der drei Dimensionen Ökonomie, Soziales und Ökologie impliziert. Um den Gerechtigkeitsbegriff in Nachhaltigkeitskonzepten auf der Ebene des ethischen Diskurses zu reflektieren, ist es notwendig, unter Berücksichtigung dieser Dimensionen, eine Einbindung der Bereichsethiken Wirtschaft, Ökologie und - für die soziale Dimension - die Bereichsethiken der Rechtsphilosophie und Politischen Ethik in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte erläutert, unter denen sich in der gegenwärtigen Debatte über Gerechtigkeit die Disziplinen annähern und die deshalb zu einer Eingrenzung dieser Untersuchung verhelfen. Als übergreifende Begriffe in verschiedenen Ansätzen sind ‚Soziale Gerechtigkeit‘ und ‚Gemeinwohl‘ aufgenommen.

auf die Gemeinschaft hat. Je weniger ein Sachverhalt individuell oder übergemeinschaftlich strukturiert ist, desto eher darf er kollektiv institutionalisiert werden.

¹⁴ U.a. zählen dazu immaterielle Rechte vor dem Gesetz: Glaubens-, Versammlungs-, Meinungsfreiheit. Letztlich wirkt es als Maß von Solidaritäts- und Kooperationshandlungen.

¹⁵ Mit dieser proportionalen Gerechtigkeit ist die gerechte Verteilung gemeint, die dem Einzelnen einen Anteil entsprechend seinem individuellem Beitrag zum Erhalt des zur Verfügung stehenden Gutes zuspricht, das zu einer proportionalen Gerechtigkeit führt.

1.3 Soziale Gerechtigkeit

Soziale Gerechtigkeit ist für Höffe ein neues „Paradigma aus der Politischen Gerechtigkeit, das sich für einen interkulturellen Diskurs besonders gut eignet.“ (Höffe 1998, S. 202). Soziale Gerechtigkeit, als Dimension distributiver Gerechtigkeit, umreißt die Diskrepanz von Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen¹⁶ einerseits und deren Abhängigkeit von moralischer Verantwortung der in einer Gesellschaft lebenden Menschen andererseits. Kerngedanke eines Postulats Sozialer Gerechtigkeit ist es, Benachteiligte des wirtschaftlichen und sozialen Lebens mitzutragen, die nicht mittels eigener Kraft dazu in der Lage sind. Die Intention beschränkt sich nicht nur auf das Bemühen um gesellschaftliche Integration und Partizipation, sondern intendiert den Abbau gesamtgesellschaftlich bedingter Ungerechtigkeit.

Aus der aristotelischen Unterscheidung¹⁷ zwischen distributiver Gerechtigkeit, die heute im Bereich des Sozialrechts zur Geltung kommt und kommunikativer Gerechtigkeit, die heute zu zivil- und strafrechtlichen Institutionen geführt hat, resultiert das Spannungsverhältnis von Sozialer Gerechtigkeit zwischen der Sicherung von Lebensnotwendigkeiten, das stets vor Luxus gehen sollte und dem Anspruch, dass alle Ressourcen, über deren Verteilung ein Interessenkonfliktpotenzial besteht, nach einer konsensfähigen Regel zu verteilen sind. Betrachtet man die Frage unter klassischem naturrechtlichen Verständnis, stellt sich die Verteilungsfrage nicht, weil unterschiedliche Partizipation an Gütern als „gottgegeben“ verstanden wurde. Diese naturrechtliche Tradition wurde durch den Empirismus aufgebrochen und umfasst heute das Vernunftdenken bis zu grundsätzlicher Gesellschaftskritik. In ideologiekritischen Ansätzen verschiebt sich unter dem Stichwort von „Ungerechtigkeit“ die Frage der sozial-gerechten Verteilung von der Machtperspektive in die Besitz- und damit produktionsorientierte Perspektive.

Die Frage der Verteilungsgerechtigkeit ist heute zentrales Element in der Gerechtigkeitsdebatte und intendiert, gerechte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und Gütersicherzustellen.¹⁸ Die Kernfrage ist, wie, auf welcher Basis und in welchem Maße Bürger Ansprüche an Partizipation an gesellschaftlich erarbeiteten Gütern stellen können. Wenn Verteilungsgerechtigkeit als die zentrale Problemstellung im Gerechtigkeitsdis-

¹⁶ Soziale Gerechtigkeit kann auch als eine Form von Gerechtigkeitsverantwortung verstanden werden, die aufgrund der gesellschaftlichen Dynamik nie eingehalten werden kann. Zum einen betrifft das die partizipierenden Gesellschaftsmitglieder, zum anderen wirklich Benachteiligte, die Armen. Soziale Gerechtigkeit steht sowohl für das Eintreten für die, die ihre Absichten nicht selbst wahrnehmen können, als auch für den Einsatz gesellschaftlicher Strukturen, die allen eigenständige Beteiligung ermöglicht.

¹⁷ Aristoteles kennt zwar mehrere Dimensionen von Gerechtigkeit, aber keine iustitia socialis (vgl. Höffe 1998, S. 202).

kurs verstanden wird, ist zu bedenken, woher und wie verteilt werden soll¹⁹. Aus der Diskrepanz von Ertrag und Verteilung natürlicher Ressourcen (Güter), ergibt sich im Blick auf Soziale Gerechtigkeit erstens der grundlegende Aspekt eines Anspruches auf eine moralische Gesellschaft. Zweitens steht die soziale Frage mit Erscheinungen von Verelendung durch z. B. Hunger, Arbeitslosigkeit, Krankheit im Vordergrund. Evident werden diese Phänomene, wenn sie durch ökonomische Prozesse, z. B. der Industrialisierung (vgl. Höffe 1997, S. 94) verursacht sind, die zwar kollektiven Vorteil, aber individuelle Nachteile mit sich bringen.

Aus der Ambivalenz von Sozialer Gerechtigkeit als moralischer und sozialer Frage ergibt sich eine grundsätzliche Überlegung zur gerechten Ressourcenverteilung: Sollen die Menschen rechtlich dazu gezwungen werden oder sind sie nur moralisch verpflichtet? Die Debatte um bürgerliche Gerechtigkeitspostulate wurde aufgrund dieser Ambivalenz, aber auch - abgesehen von der ökologischen Krise - vor dem Hintergrund von Imperialismus und eklatanten Globalisierungsproblemen neu entfacht. Kennzeichnend für die Debatte ist eine verschieden interpretierte, dem Privateigentum verpflichtete Gerechtigkeit²⁰ als Grundwert bürgerlicher Parteien und das Verständnis von Gerechtigkeit als Fairness in der ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ von John Rawls (1979). Diese Theorie gilt als eine der gegenwärtigen Gerechtigkeitskonzepte, die in der Literatur als ein Grundmodell zur Lösung gesellschaftlicher Fragen rezipiert wird. Im Kontext dieser Untersuchung wird die Theorie unter dem Aspekt der ökologischen Krise relevant. Dazu werden in einem gesondertem Kapitel ‚Gerechtigkeitskonzepte der Gegenwart‘ u. a. gängige Theorien und ihre Vertreter reflektiert. ‚Gerechtigkeit als Fairness‘ im Kontext der Theorie Rawls kann unter dem übergeordneten Begriff der Sozialen Gerechtigkeit verortet werden, der seit Mitte des 19. Jh. Eingang in die sozialetische Debatte gefunden hat. Fairness intendiert eine menschenrechtliche Grundforderung an Gerechtigkeit mit der Dimension des Handelns und zwar sowohl als Tugend der einzelnen, wie auch als Anforderung an das Gemeinwesen (vgl. Heimbach - Steins 1997, S. 140).

¹⁸ Höffe (1998, S. 210) versucht, den Tauschgedanken auf die soziale Gerechtigkeit anzuwenden: Jeder Mensch ist zu Beginn und am Ende seines Lebens auf Hilfe angewiesen. Die Hilfsleistungen, die man in diesen Phase erfährt, werden durch Hilfe gegenüber anderen Hilfsbedürftigen ausgeglichen (stillschweigender Vertrag).

¹⁹ Ein Interessenkonfliktpotenzial besteht in dem Missverhältnis von Mindestverteilung und überschwenglichem Ressourcenverbrauch. Unter dem Aspekt des Wohlfahrt-Sozialstaates kann man gezwungen werden, anderen aus der Notlage zu helfen, auch wenn man nicht beteiligt oder schuldig ist. Relevant wird der hier angesprochene Aspekt in der Dritte-Welt Problematik und der evidenten Diskrepanz zwischen Überversorgung und Notlage. ‚Wohlfahrt‘ impliziert, das Bemühen, die durch das Wirtschaftssystem verursachten Versorgungsmängel auszugleichen.

²⁰ In diesem Kontext wird soziale Gerechtigkeit als Inbegriff sozialer Rechte, nicht als die Vereinigung von Bedürfnis-, Leistungs- und Besitzstandsgerechtigkeit, sondern als eine kompensatorische Gerechtigkeit verstanden. Sie gilt als Prinzip für die legitime Einschränkung des Rechts auf gleichen Zugang zu den Naturgütern zu entschädigen. In dieser Untersuchung bleibt der Blick auf die Rechtsethik und der Differenzierung von Gemein- und Privateigentum ausgeklammert (vgl. Steinworth 1996, S. 84).

Aus dieser Diskrepanz von Forderungen sowohl an individuelle als auch an kollektive Handlungen resultieren zwei Tendenzen: Ein konservativer Einspruch gegen Soziale Gerechtigkeit, der auf der Grundlage individueller Verschiedenheit die Akzeptanz von Ungleichheit fordert. Der Anspruch auf Soziale Gerechtigkeit wird hier als falscher Maßstab verstanden und steht dem Moralempfinden gegenüber, weil er das Privateigentum nicht unangetastet lässt.²¹ Ein zweiter Problemaspekt zeichnet sich über den *ökonomischen Diskurs* ab: Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Forderung, in einer gerechten Gesellschaft leben zu wollen und der Vorstellung von einem Leitbild einer gerechten Gesellschaft. Zur Verhältnisbestimmung von Gleichheit und Gerechtigkeit könnte behauptet werden, Gleiches müsste gleich und Ungleiches ungleich behandelt werden.

Die Diskussion der sozialen Frage kennzeichnet, dass sie in weniger ausgebauten Sozialsystemen intensiver abläuft als in wohlhabenden Gesellschaften Kontinentaleuropas. Besonders evident wird der Diskurs in angelsächsischen wissenschaftlichen Gemeinden u.a. bei Brian Barrys²² „Theories of justice“ und bei dem Rechtsphilosophen H. L. Hart ‚The concept of Law‘. In der angelsächsisch geprägten Rechtsphilosophie steht am Anfang aller Überlegungen eine Grundentscheidung: Soziale Gerechtigkeit ist gleich ‚Unparteiliche Gerechtigkeit‘ (justice as impartiality) oder ‚Prozess eines selbstinteressierten Interessenausgleichs‘.

1.4 Gemeinwohl

Im weiterführenden Sinn findet *Soziale Gerechtigkeit* ihr Ziel in der Förderung des *Gemeinwohls*, welches impliziert, dass alle an einer *Gemeinschaft* partizipieren sollten und können. Der Begriff Gemeinwohl ist in der Debatte der Moderne Inbegriff der Verwirklichung gemeinsamer Ziele und Werte, der gemeinsame Zweck der in einer Gemeinschaft lebenden Menschen.²³

Das Verständnis von Gemeinwohl schließt an die in der Antike entwickelte Gemeinschaftsidee an. In der Antike definierte sich der Einzelne über die Gebundenheit an die Gemeinschaft. Über den Dienst an ihr, die als höchstes Gut des Menschen zu verstehen

²¹ In diesem Kontext stellt sich die Forderung nach Sozialer Gerechtigkeit als Aspekt der Gerechtigkeitsfrage eher als ein Hindernis für eine moderne, dynamische Gesellschaft dar. Da hier diese „Dynamik der Gesellschaft“ Priorität hat, wird eine damit einhergehende Ungerechtigkeit als normal oder sogar als gesellschaftliche Triebkraft akzeptiert.

²² „Vom Standpunkt der Gerechtigkeit kann demnach nichts, über dessen Aneignung man streiten könnte in jemandes unwiderruflicher Verfügung stehen.“ Nach Barry ist es nicht nur der Bedingung unterworfen, dass es dem Bedürftigen gegeben wird, ehe es dem Luxus dient, es muss vielmehr nach einem Konsensprinzip verteilt werden, das auch von denen, „who do badly under it“ vernünftigerweise nicht verworfen werden könnte.“ (Steinvorth 1996, S. 70).

²³ Das Ziel, das soziale Zusammenleben der Menschen zu fördern, wird basierend auf dem Kerngedanken der Verbindung der Gerechtigkeit als Tugend oder Gerechtigkeit als absoluter Wert für die Gewährleistung öffentlicher Ordnung durch das Recht gestützt.

ist, erfährt der Mensch seine Erfüllung. Die Wesens- oder Persönlichkeitsausbildung, die auf die persönliche Vollkommenheit zielte, führte sowohl zur Identifikation mit der Gemeinschaft, gewährleistet aber auch die individuelle Zugehörigkeit zu ihr. Seine Vollkommenheit erfährt der Mensch dann, wenn er seine individuellen Charaktereigenschaften im Rahmen seiner Gemeinschaft nutzt und erweitert. Damit findet der Mensch als Vernunftwesen zu seiner Bestimmung.²⁴

Für den griechischen Stadtstaat galt, dass nur der, der sich engagierte, Anerkennung erhielt und von einem erfüllten Leben sprechen konnte. Unter der Voraussetzung einer nach Platon organisierten 'geordneten' Polis ist der Mensch mittels seiner Fähigkeit zur Erkenntnis in der Lage, den Zweck und Sinn des menschlichen Seins, wie auch die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zur Verwirklichung zu erkennen.

Platon schafft mit seiner Staatslehre eine ethische Basis für das schöne, wahre Leben. Der Zweck seiner Staatslehre und seines Staatsgebildes, ist die sittliche Erziehung der Bürger zu ihrer Glückseligkeit und zum Wohl der Gemeinschaft, deren Mitglieder ihre Vollkommenheit durch die menschliche Fähigkeit zur Einsicht, erfahren können. Der Staat findet seinen Ursprung in den Bedürfnissen und in den Zuschreibungen des Menschen. Die Idee des Idealstaats von Platon und das an Autorität orientierte Recht enthält Visionen eines „idealen“ Rechts, die im heutigen Diskurs nicht als Naturrecht neben dem positivistischen Recht Geltung beansprucht, sondern als ein Leitbild für die Begründung und rationale Durchsetzung von Rechten in Anspruch genommen wird. Grenzüberschreitend ist Gemeinwohl zwischen der praktischen Politik und der politischen Philosophie anzusiedeln.

Im Denken der Moderne wurzelt der Kerngedanke von Sozialer Gerechtigkeit und Gemeinwohl in den Grundsätzen der französischen Revolution: Liberté, Egalité und Fraternité. Von diesen Maßgaben ausgehend impliziert Soziale Gerechtigkeit, dass nicht nur die persönlichen Freiheitsrechte des Einzelnen auf Dauer gewahrt bleiben sollten, sondern dass Freiheitsrechte des Individuums mit den Ansprüchen von Gleichheit und Solidarität verknüpft werden müssen.

In der Gegenüberstellung von Gemeinschaft und Gesellschaft bei Tönnies²⁵ wird der Ansatz vertreten, dass sich gerechte Lebensformen nur in Systemen entwickeln können, die die Struktur von sozialen Gemeinschaften besitzen. Die Entwicklung von Gerech-

²⁴ Für Platon als auch für Aristoteles bedarf es der Gemeinschaft, um dem 'Zoon politikon' die Neigung zur Vervollkommenung seines Wesens in einem durch Tugend und Gesetz geordneten Staat zu garantieren. Politik ist damit eine Form der angewandten Ethik, ihre praktische Umsetzung dieser Disziplin erfüllt sich in der Staatslehre, die auf der theoretischen Grundlage einer Tugendlehre beruht. Aus dieser Verbindung entstand 'Gerechtigkeit', verstanden als eine allgemein-universale Gerechtigkeit und zum anderen das Glück, zu verstehen als ein individuelles Glück (vgl. Horster 1999, S. 19).

tigkeitsvorstellungen würde innerhalb funktionaler, konkurrenzorientierter Gesellschaften weitestgehend ausgeschlossen sein; auch die Ausbildung ethischer Kultur wäre nur in einer Gemeinschaft möglich. Da dieser Prozess weitestgehend interaktionistisch abläuft, wird in der Gesellschaft eine Bereitschaft („Bejahung“) dazu vorausgesetzt und muss vorausgesetzt werden. Der Gemeinschaftsgedanke als wesentliche Voraussetzung von Gerechtigkeitsvorstellungen beruht nicht nur darauf, traditionelle Formen von Gemeinschaft wiederzubeleben, sondern wird zugleich als Zukunftsmodell entfaltet.

Konkrete Formen findet dieser Ansatz im amerikanischen „community – Gedanken“ (Kommunitarismus). Grundlage des Kommunitarismus bildet die Überlegung, dass Gerechtigkeitsformen nur dann ausgebildet werden können, wenn sich das soziale System als Gemeinschaft formiert. Im Zentrum der Kritik des Kommunitarismus steht die Gerechtigkeitsidee eines uneingeschränkt wirksam werdenden Liberalismus.

In gegenwärtigen liberalen Konzeptionen ist die Interdependenz und Reziprozität von Staat, Gemeinschaft und Individuen mit den entsprechenden Pflichten und Rechten untereinander bestimmend für das Gemeinwohl. Für das Verständnis liberaler Theorien, z. B. der John Rawls, ist die Differenzierung von normativ-apriorischem und aposteriorischem Gemeinwohl notwendig: das normativ-apriorische Gemeinwohl als ein vorab definiertes, unterliegt ethisch religiösen Einflüssen und impliziert die Unterordnung der Gesellschaftsmitglieder unter das Kollektivinteresse. Ein aposteriorisches Verständnis von Gemeinwohl ist dynamisch-empirisch ermittelt und berücksichtigt das Individualinteresse. Abgesehen von dieser Unterscheidung finden sich normative Gemeinwohlkonzeptionen, die weder zweckorientiert noch apriorisch sind und die aber auf den allgemeinen Grundrechtskatalogen der liberalen Verfassungsstaaten aufbauen. Einerseits verpflichten sie das staatliche Handeln auf den individuellen Grundrechtsschutz; andererseits binden sie die liberalen Freiheitsrechte an das Wohl der Allgemeinheit, wodurch der Handlungsspielraum des Einzelnen eingeschränkt wird. Als Beispiel für diese Konzeption ist die Verfassung der USA zu nennen, in der die Sozialbindung der Grundrechte nur eine geringe Rolle spielen. Im Grundgesetz der Bundesrepublik wird über die Sozialpflichtigkeit des Eigentums der Bezug zwischen Grundrechten und Gemeinwohl hergestellt (Art. 14, Gemeinwohl und Sozialstaatlichkeit werden von der Verfassungsgerichtsbarkeit kontrolliert). Die aus dem wissenschaftlichen Diskurs hervorgehende Differenzierung von normativ-apriorisch und aposteriorisch definiertem Gemeinwohl, enthält eine Kritik am liberalen ‘Gemeinwohlkonzept’. In der kritischen

Auseinandersetzung mit liberalen Positionen werden Widersprüche machtsstrukturbedingter Politik evident, die eine faire oder gerechte Verteilung beeinflussen.

1.5 Gemeinwohl und Gesellschaftsvertrag

Die vorausgegangenen Überlegungen zu Sozialer Gerechtigkeit und Gemeinwohl weisen sowohl auf die Bezüge zu aktuellen philosophischen Bereichsethiken (utilitaristische, kontraktualistische Paradigmen) als auch auf Tendenzen der Überschneidungen von ökologischen und ökonomischen Ansätzen (u. a. dem wohlfahrtsökonomischen Ansatz). Der Bezug zu liberalen Verfassungstheorien ist u. a. deshalb von Bedeutung, weil das grundsätzlich entwickelte Verständnis der Werte Freiheit²⁶ und Gleichheit²⁷ bis heute unsere Verfassung prägen. Diese Grundwerte, zu verstehen als Leitlinien einer freiheitlichen Gesellschaft, sind zugleich Leitlinien der Vertragstheorien.²⁸ Die bereits genannten klassischen Vertragstheoretiker Locke, Rousseau, Hobbes weisen bezüglich ihrer Theorien gemeinsame Grundelemente auf. In diesem Rahmen ist die normative Theorie des Kontraktualismus zu verstehen als ein legitimationstheoretisches Konstrukt, das einen Begründungsansatz politischer Herrschaft entwickelt und deren Kompetenzgrenzen abzustecken versucht.²⁹

Greift man auf den Ursprung des Vertrags zurück, findet man dessen Wurzeln im klassischen Familienvertrag, als eine Form der ursprünglichen Daseinsvorsorge, an dessen Stelle heute der Generationenvertrag getreten ist. Die gegenwärtige Instanz Gemeinwesen wird maßgebend geprägt durch das Sozialstaatsprinzip, dass Aufgaben übernehmen muss, die ihr durch den Generationenvertrag zugeeignet wurden³⁰. Primär sollte der Sozialstaat die Funktion einer Solidaritätsgemeinschaft übernehmen (oder nach Rawls eine 'Gemeinschaft der Verteilungsgerechtigkeit'). Bezogen auf die Kategorien einer distributiven Gerechtigkeit erweist sich der 'Sozialstaat' als Gemeinschaft, die aus Tauschgerechtigkeit und der komplementär korrektiven Gerechtigkeit heraus lebt (Höffe 1998, S. 211). Die Tauschgerechtigkeit oder ausgleichende (kommunitative) Gerechtigkeit hat diese Entwicklung eindeutig geprägt. „In der Hauptsache geht es um das

²⁶ Im Vertrag bedeutet es das Recht der Beteiligten, dem zuzustimmen oder ein Veto einzulegen.

²⁷ Prinzipielle Gleichheit als gleiches Recht aller auf Zustimmung oder Zustimmungsverweigerung.

²⁸ Aus der Verknüpfung von Freiheits- und Gleichheitsgedanken erwächst der Individualismus. Er impliziert die Rechtfertigung der gesellschaftlichen Prinzipien und ihrer Ordnung, die die freie Entfaltung der Individuen - im verfassungstheoretischen Rahmen - gewährleisten soll.

²⁹ Das 'Individuum einer unter vertragstheoretischer Konzeption lebenden Gemeinschaft' ist ein frei lebender Mensch und in keine Ordnung eingebundenes Wesen. Allein in dem Willen des Individuums begründet sich politische Herrschaft (vgl. Kersching 1993, S. 97f).

³⁰ Das Argumentationsmuster nach Höffe lautet hier: „Ethik plus Anthropologie plus Sozialgeschichte“ (Höffe 1998, S. 211).

Verhältnis zwischen der Arbeit, die man an der Erde und ihren Früchten vornimmt, und an dem Anteil, den am Ende jeder erhält.“ (Höffe 1998, S. 204).

In der liberalen Vertragstheorie (Locke u. a.) wird zu Gunsten der aposteriorischen Gemeinwohlvorstellung - des individuellen Wohls aller - die Annahme eines apriorischen allgemeinen Wohls aufgegeben. Diese Tendenz entspricht den Ansätzen der klassischen Nationalökonomie, d. h. das Gemeinwohl stellt sich, ähnlich dem Gleichgewicht am Markt, eher 'naturwüchsig' und als nicht intendiertes Ergebnis der individuellen oder organisierten Interessenkonflikte her. Sie beruht auf der Annahme, dass diese Dynamik sich nur unter der Voraussetzung unverzerrter Wettbewerbsbedingungen und des Interesses aller am Fortbestand des Gleichgewichts in der Marktwirtschaft durchsetzen kann.

2. Dimensionen der Ethik

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen Ökologie und Ethik bestehen. Dabei wird deutlich, dass die Forderung nach und Durchsetzung von Gerechtigkeit nicht allein rechtlichen Verordnungen unterliegen kann. Gerechtigkeit ist einerseits ein in spezifischen Bereichen unterschiedlich interpretierter Begriff, andererseits in der ethischen Debatte ein Wert, der Verständigung erfordert. Dass dieser Wert unmittelbar von menschlichen Bedürfnissen abhängig ist, ist insbesondere für die utilitaristische Ethik grundlegend. Darin wird die Umsetzung ethischer Grundsätze über das menschliche Handeln begründet, das von individuellen Interessen, Wertebewusstsein und Pflichten des Einzelnen bestimmt wird. Als ein Haupttyp der philosophischen Ethik beschreibt das utilitaristische Paradigma die Zweck-Nutzen-Relation menschlichen Handelns. Die Gründerväter des Utilitarismus, Mill und Smith, haben sowohl moralphilosophische Tendenzen als auch ökonomische Einflüsse in ihren Ansätzen geltend gemacht.

2.1 Ethik – eine Annäherung

Ethik als die Theorie von der sittlichen Lebensführung geht auf die Lehren Aristoteles zurück: Ethik befasst sich mit Grundlagen des Handelns und Legitimationsproblemen von Sitten und Institutionen. Es gehört zur Grundannahme der Nicomaischen Ethik des Aristoteles, dass jeder Einzelne - unter Abwägen des Wertes oder des Nutzens seiner Handlung - Mittel und Wege zum guten und glücklichen Leben in einem umfassenden Sinn finden kann. In der zeitgenössischen Literatur wird vor allem auf zwei Problemla-

gen verwiesen: Nicht nur die Frage nach dem ‚guten Leben‘ ist in der ethischen Reflexion vernachlässigt worden, sondern die Differenzierung von Ethik und Moral weist Unklarheiten auf. „Diese mangelnde Trennung zweier ganz unterschiedlicher Fragestellungen prägt bis heute die Theorielage“ (Horster 1999, S. 311).

Die Wörter ‚*ethos*‘ (gr.) und *mos* (lat.) bezeichnen jeweils die faktische Sitte und die charakterliche Ausrichtung an der allgemeinen Sitte. Ethos stellt einen für das Verhalten der Menschen untereinander und zur Natur normativen Grundrahmen dar. Moral und Sitte verbinden sich im Ethos als die „ungeschiedene Einheit“ vom „Guten und Gerechten“ (vgl. Höffe 1997a, S. 204). Im deutschen Sprachgebrauch ist Moral in der Regel im Sinne von moralischen Einstellungen enger gefasst, während der Ethikbegriff mehr auf Haltungen und Orientierungsmaßstäbe bezogen ist und im Sinne einer Grundlagentheorie verstanden wird (vgl. Nipkow 1998, S. 72f).

Unter dem gebräuchlichen Klassifizierungsaspekt erschließt eine ‚Ethik 1. Ordnung‘ Kriterien der moralischen Beurteilung. Die 2. Ordnung bezieht sich auf den normativen Aspekt und dient der Untersuchung von Fragen und Begründungen von Theorien der 1. Ordnung³¹. Unter ethischen Gesichtspunkten der 1. Ordnung ist Gerechtigkeit als moralisches Prinzip³² zu verstehen. Somit unterliegt die Frage nach der Bedeutung des Begriffs und der Begründung von Gerechtigkeit der ethischen Grundlagenforschung (vgl. Ott 1994, S. 106; Pfordten 1996, S. 23f).

Um Ethik im Kontext von moralischem Handeln und moralischer Urteilsbildung näher beschreiben zu können, wird im Folgenden auf das Konstrukt ‘moralische Überzeugungen’ rekurriert. Während ethische Theorien Kriterien für gute oder negative Handlungen entwickeln, implizieren moralische Überzeugungen, was als gute oder schlechte Handlung angesehen werden kann. Übertragen auf eine Untersuchung von Gerechtigkeit fungieren moralische Überzeugungen als Kriterien einer gerechten oder ungerechten Verteilung (vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 4). Innerhalb der beschriebenen Klassifikation von Ethik beziehe ich mich auf weitere Differenzierungen deskriptiver Ethik, die normative und die Metaethik. Die deskriptive Ethik beschreibt Haltungen, die normative Ethik entwickelt Kriterien moralischer Beurteilungen. Der Ethik 2. Ordnung ist sowohl die

³¹ So nimmt z. B. die deskriptive Ethik Haltungen und Überzeugungen als einen Schwerpunkt auf, deren Untersuchungsfelder in der Moralphysikologie, der Ethnologie und Soziologie zu finden sind.

³² Werden moralische Prinzipien auf moralische Probleme bezogen, so ist der entsprechende Bereich der angewandten Ethik, dem dieses Prinzip zuzuordnen ist, als eine problemorientierte Ethik zu verstehen. Diese Analyse von moralischen Aspekten eines Problemfeldes dient dazu, begriffliche als auch theoretische Inhalte der Moralphilosophie für die Lösung eines bestimmten Problems zu nutzen. Als Beispiel dieser deduktiven Methode wird in dieser Untersuchung die Diskursethik, bezogen auf das Mensch-Natur-Verhältnis relevant, das in der ökologischen Ethik als Subdisziplin der angewandten Ethik thematisiert wird.

deskriptive Ethik als auch die Metaethik als die ‚Metatheorie der normativen Ethik‘ zuzuordnen.

Hinzu kommt die oft zu findende Unterscheidung einer theoretischen und einer praktischen Ethik. Die praktische Ethik berücksichtigt für ihre Theorieansätze den gesellschaftlichen Kontext von Individuen, deren individuelle Erfahrungen und moralische Empfindungen. Seitdem erneut das Augenmerk auf moralische Empfindungen gelegt wird, hat damit einhergehend die Tugendethik wieder an Bedeutung gewonnen. Ihr gegenüberzustellen sind Formen der Handlungsethik, die unmittelbar nach dem ‘richtigen’ Handeln fragen, welches durch ‘moralisch richtige Entscheidungen’ bestimmt wird. Der grundlegenden Frage einer moralischen Beurteilung von richtigem Handeln in der Handlungsethik steht die grundsätzliche Frage der Tugendethik gegenüber: Nicht das ‘richtige’ Handeln, sondern die eine Handlung bestimmenden moralischen Grundhaltungen sind ausschlaggebend für eine moralische Beurteilung (vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 5).

In dieser Untersuchung wird der Schwerpunkt auf das utilitaristische und kontraktualistische Paradigma der universalistischen Ethik gelegt. Während mittels des kontraktualistischen Paradigmas Verbindungen zum Liberalismus und dem Begriff ‘Gemeinwohl’ herstellbar sind, ergeben sich über den Utilitarismus als ethischem Theorieansatz Begründungen für das Handeln aus ökonomischer, sozialer und ökologischer Perspektive.

Die im Folgenden genannten vier Typen alltagsmoralischer Begründungen entsprechen bestimmten Paradigmen normativer Ethik. Sie dienen als Kategorien der moralischen Beurteilung, die sowohl als Orientierung innerhalb der Theorieansätze der Ethik dienen als auch deren Zusammenhänge mit moralischem Handeln und Urteilen aufzeigen.

1. *Die Begründung unter Bezugnahme auf Rechte (Verfassungsrechte, Menschenrechte, u.a.)*
2. *Die Begründung unter Bezugnahme auf Verpflichtungen (aus vorausgegangenen Handlungen)*
3. *Die Begründung unter Bezugnahme auf Pflichten (normative Erwartungen - Rollenübernahme)*
4. *Die Begründung unter Bezugnahme auf Prinzipien.*

Aus der Vernetzung der Begründungen ergeben sich für Nida-Rümelin (1996, S. 44f) vier Haupttypen normativer Ethik:

1. *Libertarismus - das individualrechtliche Paradigma*

Der individualrechtliche Ansatz normativer Ethik reduziert die topische Vielfalt von moralischen Begründungen auf die Zuschreibung von Individualrechten.

2. Tugendethik - das tugendethische Paradigma

Der tugendethische Ansatz traditioneller und feministischer Provenienz reduziert die topische Vielfalt von moralischen Begründungen auf die normativen Konstituta (Pflichten) sozialer Rollen und Lebensformen.

3. Kantische Ethik³³ - das deontologische Paradigma

Die kantische Ethik reduziert die topische Vielfalt von moralischen Begründungen auf ein Prinzip, das des kategorischen Imperativs.

4. Kontraktualismus - das kontraktualistische (vertragstheoretische) Paradigma

Dieser Ansatz reduziert die topische Vielfalt von moralischen Begründungen auf (in impliziter, expliziter oder fiktiver Weise) eingegangene Verpflichtungen.³⁴

5. Utilitarismus - das utilitaristische Paradigma

Entsprechend dem kantianischen Ansatz führt der utilitaristische Ansatz die topische Vielfalt von Begründungen auf ein Prinzip, die Nutzen-Folge-Relation zurück.

2.1.1 Grundzüge des utilitaristischen Ansatzes

Der Utilitarismus ist von moraltheoretischen Traditionen wie der Naturrechtstheorie, dem Kantianismus und der Vertragstheorie (Kontraktualismus) beeinflusst. Gleichzeitig bilden der Kontraktualismus und der Kantianismus - als das Deontologische Paradigma (Kant - kategorischer Imperativ) dem Utilitarismus untergeordnete Paradigmen. Der Utilitarismus ist ein Theorieansatz philosophischer Ethik, der über die Folgen-Nutzen Implikationen ein Rahmenkonzept zur Beschreibung menschlichen Handelns bietet. Er findet seine Relevanz in der ethischen Auseinandersetzung zwischen ökonomischen und ökologischen Ansätzen, in denen das Verhältnis von Ressourcenverbrauch zu Ungunsten der Natur und der gezielten Kosten-Nutzen-Kalkulation natürlicher Rohstoffe thematisiert wird. Der utilitaristische Ansatz wird kritisiert, weil auf seiner Grundlage eine ungerechte Verteilung von natürlichen Ressourcen legitimiert wird.

Bis heute hat der Eudämonismus den Wesenszug des Utilitarismus mitgeprägt. Danach ist der wichtigste Antrieb menschlichen Handelns die größtmögliche Steigerung von Freude und Glück und die Vermeidung von Leid. Die Wurzeln des sozialen Utilitaris-

³³ Wesentlich für die utilitaristische Denkweise ist das Ansetzen bei ‚Werten‘, die für sich und damit unabhängig von bestimmten Personen betrachtet werden. „Handle so, dass die Folgen deiner Handlung bzw. Handlungsregel für das Wohlergehen aller Betroffenen optimal sind.“ Diese Handlungsmaxime des ‚kategorischen Imperativs‘ nach Kant zielt ebenfalls auf die Förderung des Gemeinwohls ab (vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 20ff).

³⁴ Vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 44f.

mus liegen in den sittlichen Gesetzen der Epikureer in der Antike; d. h., die utilitaristische Ethik knüpft an ein hedonistisches Weltbild an.

Der eudämonistische Ansatz der Antike hat in der abendländischen Rezeption eine wesentliche Korrektur erfahren. Indem David Hume Mitgefühl und Wohlwollen als grundlegende Wesenszüge des Menschen sah, wurde der Gedanke bestimmend, dass keiner in der Gemeinschaft glücklich sein kann, wenn die Mitbürger es nicht auch sind. Entsprechend sah der ‚Gründervater‘ des systematischen Utilitarismus, Jeremy Bentham, als Ziel des sittlichen Handelns die Maximierung der Glückseligkeit der Gemeinschaft. Als Vertreter dieser Position sind neben Bentham, Stuart Mill und Henry Sidgwick zu nennen. Klassiker des Utilitarismus erweitern die Theorie darüber hinaus um den Egoismusbegriff (G. Harsanyi, H. Sidgwick, J. Mill).

Indem der Mensch als durch die Faktoren Lust und Leid beherrscht gesehen wird, kommt die hedonistische Tradition zur Geltung. Priorität hat für den Einzelnen die Vermehrung der ‚eigenen‘ Lust und nicht die des Anderen. Damit werden die eigenen Interessen, die Optimierung von individueller Lust (aus hedonistischer Perspektive), ohne die Zweck-Mittel-Relation zu berücksichtigen, verfolgt. In Verbindung mit der Nutzenoptimierung des allgemeinen Wohlergehens gelten die Eigeninteressen als zulässige und gängige Kriterien richtiger Entscheidungen (vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 8).

Im Rahmen des hedonistischen Paradigmas versuchte Bentham (1748-1832) mit quantitativen Untersuchungen Lust und Schmerz zu messen.³⁵ Diese ‚Quantifizierbarkeit‘ von Glück und Leid schließt die Einbeziehung moralischer Bewertung jedoch aus. Damit wird der Nutzen kalkulierbar und der Gesamtnutzen von Handlungen berechenbar: „Moralisches Handeln, sagt Bentham, sollte sich an der Formel orientieren, ‚das größte Glück der größten Zahl‘ herbeizuführen.“ (Leist 1994, S. 337).

Von dieser Prämisse des Utilitarismus her wird die Forderung nach dem höchsten Nutzen für den Menschen mit der Vorstellung vom maximalen Sozialnutzen verknüpft. Diese Wohlfahrtsorientierung bedarf allerdings der staatlichen Regulierung.

Mill strebt einen Utilitarismus auf der Grundlage einer möglichst reichen und subtilen Menschenkenntnis an, gepaart mit umfassender Einfühlung und Lebenserfahrung. Die

³⁵ Indem der Mensch unter dem Triebpotential von pleasure und pain steht und Glücksmaximierung anstrebt, operationalisiert Bentham: „...man messe und addiere jede erkennbare Freude und alle Leiden. Nach Erhalt der Summe multipliziere man mit der Zahl der betroffenen Menschen und maximiere diesen Ausdruck“ (Bausch 1993, S. 41). Ferner ist festzuhalten, dass nicht Kants ‚Kritik der praktischen Vernunft‘ (1778), ein wesentlicher Wegbereiter für die Ökonomie wurde, sondern die fast zeitgleich erschienene ‚Einführung in die Prinzipien von Moral und Gesetzgebung‘ von Jeremy Bentham (1789). Die darin beschriebene Zweckrationalität dominierte in der Ökonomie und fand somit Vorrang vor der universalen Vernunft und bietet ein Instrument zur Messung des hedonistischen Kalküls als Ausgangspunkt der Wohlfahrtsökonomie.

Differenzierung, die Mill im Gegensatz zu Bentham trifft, schließt intellektuelle Freuden ein, berücksichtigt jedoch keine Lustprinzipien.³⁶

Bei Mill spielen Wertungen eine wichtige Rolle, welche die Wichtigkeit von Erfahrungen im Rahmen der Biografie und in Bezug auf Erwartungen und Wünsche betreffen. Wünsche und Interpretationen sind stets miteinander verwoben. „Um Mills Ansatz zu würdigen, müssen wir ihm eine Wertungstheorie zuschreiben, welche Wertungen zwar auf Interessen bezieht, ohne sie einfach mit Interessenbefriedigung gleichzusetzen. Wertungen sind volitiv und zugleich kognitiv.“ (Wolf 1990, S. 622)³⁷.

Der Utilitarismus nach Mill unterscheidet sich neben der Berücksichtigung der individuellen Norm des Menschen zusätzlich durch die Orientierung an einer spezifizierten Glücksmaximierung. Eine Handlung ist dann moralisch gut, sofern sie das aufgeklärte Glück aller Betroffenen fördert.

Henry Sidgwick verifizierte als Nachfolger Mills diesen universalistischen Ansatz. Nicht nur das Prinzip des rationalen Selbstinteresses, das individuelle Glück, sondern auch eine verpflichtende Norm des Einzelnen, das allgemeine Glück zu fördern, sollte als utilitaristisches Prinzip gelten. Ziel der ‚utilitaristischen Gerechtigkeit‘ bezieht sich auf den Ausgleich beider Gegensätze am Maßstab des allgemeinen Wohlergehens. Die Auflösung der Widersprüchlichkeit von Egoismus und normativem Verhalten sieht Sidgwick in der durch Gott gelenkten Gerechtigkeit; als Lenkung von Selbstinteresse in Richtung des utilitaristischen Prinzips. Die Handlungen, die ein Höchstmaß an positiven Folgen für das Gemeinwohl bedingen, werden als richtig geltende Handlungen anerkannt.

2.1.2 Grundzüge der Ökonomischen Theorie

Die Hauptaufgabe des Wirtschaftssystems in einer arbeitsteiligen Gesellschaft besteht darin, die Produktion und Verteilung von Gütern zu organisieren, d.h., knappe ökonomische

³⁶ John Stuart Mill (1806-1873) hat in der Nachfolge Jeremy Benthams (1748-1832) den Utilitarismus stark geprägt; er weicht jedoch vom quantitativen Ansatz Benthams ab. Mill findet Beachtung, weil er den Utilitarismus innerhalb seiner ‚utilitarian and happiness theory‘ als eine ‚Glückstheorie‘ bezeichnet; er übersetzt utility nicht mit Nutzen, sondern ersetzt ihn durch Glück (happiness) und schreibt: „Wer in dieser Sache nur einigermaßen bewandert ist, wird wissen, daß alle Autoren von Epicur bis Bentham, die die Nützlichkeitslehre vertreten haben, unter Nützlichkeit nicht etwas der Lust Entgegengesetztes, sondern die Lust selbst und das Freisein von Schmerz verstanden haben, und daß sie, statt das Nützliche dem Angenehmen oder Gefälligen entgegenzusetzen, stets erklärt haben, dass sie unter dem Nützlichen unter anderem auch das Angenehme und Gefällige verstanden.“ (zitiert nach Forschner 1998, S. 127).

³⁷ Weitere Unterscheidungen finden sich bei Hume durch Klassifizierungen von Eigenschaften innerhalb der Wertlehre:

- Werte, die der Gemeinschaft nützlich sind : Wohlwollen und Gerechtigkeit
- Werte, die uns selbst nützlich sind: Willenskraft, Fleiß, Sparsamkeit, Verstand
- Werte, die uns selbst unmittelbar angenehm sind: Frohsinn, Seelenwürde, Mut, Ruhe Charakterwürde, Güte.
- Werte, die anderen unmittelbar angenehm sind; Bescheidenheit, Höflichkeit, Witz, gute Sitten
- Werte, deren Gesamtsumme die generelle Übereinstimmung aller genannten bedeutet Nutzen, was zu der von Hume im Utilitarismus prägenden Unterscheidung von Billigung und Mißbilligung führt (vgl. Hirschberger 1963, S. 224ff).

mische Güter konkurrierenden Verwendungszwecken zuzuweisen. Dies macht es erforderlich, die individuellen ökonomischen Entscheidungen der Individuen zu koordinieren. Die Orientierung am Handeln des Einzelnen und die Anknüpfung am Eigeninteresse, ist dabei für ökonomische Theorien grundlegend.

Das Menschenbild, das hinter den ökonomischen Theorien steht, lässt sich reduziert durch drei Eigenschaften skizzieren und unter den Begriff ‚homo oeconomicus‘ zusammenfassen. Sie bilden ein Raster für die Theorien und Konstrukte der Ökonomie und sind Voraussetzung für die ökonomische Analyse.

1. Im Sinne einer Grundannahme wird davon ausgegangen, dass das Individuum unabhängig von seinen Mitmenschen agiert und Menschen als Individuen ihre Entscheidungen unabhängig von anderen treffen (methodologischer Individualismus).
2. Jedes Individuum strebt entsprechend seiner Wertvorstellungen über den Weg des geringsten Aufwandes den Weg der optimalen Nutzenmaximierung an.
3. Das Konzept des Utilitarismus beschreibt den Ursprung des Individualismus der Nationalökonomie über die Orientierung am Eigennutz (egoistische Nutzenmaximierung).³⁸

Wesentlich bei dieser Zuschreibung ist, dass ethische Aspekte weitgehend ausgeschlossen werden, da man bei den Handlungen nicht menschliche Eigenschaften wie Neid und Missgunst als Motive berücksichtigt.

Die ökonomische Theorie hat ihre Wurzeln im positivistischen Weltbild und ist damit dem naturwissenschaftlichen Theoriekonstrukt verhaftet. Empirisch-induktives Vorgehen wurde mit der mathematisch-deduktiven Methode verbunden (Siebenhüner 1996, S. 58). Zu Beginn der Nationalökonomie spielte der Faktor ‚Boden‘ eine grundlegende Rolle, Arbeit und Kapital folgten.³⁹

Zu unterscheiden sind drei Phasen:

1. Die *Klassik* (Beginn 1770 - 1870) betrachtet das volks=(gesamt)wirtschaftliche Geschehen im Zeitablauf (dynamisch). Sie sucht nach den gesetzmäßigen Zusam-

³⁸ Nach Adam Smith als *eine* Triebkraft menschlichen Handelns zu verstehen.

³⁹ $Y = f(A, K, tF)$: Die Funktion von f = Arbeit x Kapital x technischer Fortschritt. Diese Produktionsfunktion sagt aus, welcher Output (abhängige Variable) bei einem bestimmten Input (unabhängige Variable) an Arbeit und Kapital (nicht konsumierte Güter entspr. Investitionen) zu dem betrachteten Zeitpunkt zu erwarten ist. Da sich die Produktionsfunktion in die Kapitalfunktion transformieren lässt (und umgekehrt), wird implizit auch der Preis mitbetrachtet. Diese *statische* Betrachtungsweise erlaubt es weiter, den Anteil des bewerteten Bodens als Komponente des Vektorkapitals zu betrachten. Der Einbezug des knappen Gutes ‚Boden‘ ist also wegen der angewandten Methode nicht explizit erforderlich. Ein jetzt wieder *dynamischer* Aspekt ist der Einbezug des technischen Fortschritts (tF) durch die Neoklassik in der Wachstumstheorie, mit der steigender Output bei konstantem Input erklärt wird (vgl. Kappel 1994, S.64).

menhängen des langfristigen Wachstums, um es zu optimieren. D. h., es werden die Entstehung, Verteilung und Verwendung (Konsum oder Alternativinvestition) des volkswirtschaftlichen Überschusses genauer betrachtet.⁴⁰

2. Die *Neoklassik* (1870 - ca. 1930) betrachtet einen Zeitpunkt und analysiert die vorfindliche Allokation (Verteilung von knappen Gütern auf alternative Einsatzmöglichkeiten) der Ressourcen, also ihre Verteilung auf alternative Verwendungszwecke. Die Allokation ist dann (pareto-)⁴¹ optimal, wenn alle produzierten Güter auch nachgefragt werden, also nicht ‚am Markt vorbei produziert‘ wird. In diesem Fall handelt es sich um eine statische Betrachtungsweise. Da die Individuen die Güter differenziert für ‚nützlich‘ halten (subjektive Wertetheorie), werden sie ihre Gegenleistung (im allg. ihr Geld) so aufteilen, dass ihr persönlicher Nutzen maximal wird. Aus dem langsam entstehenden Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage wird sich ein Tauschverhältnis ergeben. So sind jedoch nur Relationen, keine absoluten Preise zu ermitteln (Preistheorie).

3. Auf die Phase der Neoklassik, deren Schwerpunkt auf der Allokation lag, folgten Untersuchungen zum ‚Auslastungsgrad nicht vollbeschäftigter Produktionsfaktoren‘ von John Meynard Keynes (1883-1946), die sich aufgrund der zunehmenden Beschäftigungsproblematik im Kontext der Weltwirtschaftskrise (vgl. Felderer, Homburg 1994, S. 27) ergaben. Mit Keynes bis in gegenwärtige Konzeptionen wird die dritte Phase volkswirtschaftlicher Theorien markiert.

Die klassische Nationalökonomie gründet im *Utilitarismus* und dient als Rechtfertigung der Theorie des Liberalismus. Als ein Kernpunkt klassischer Ökonomik lässt sich das ‚Harmonieprinzip‘ ausmachen, das auf der Überzeugung beruht, dass die Funktionsfähigkeit einer Marktwirtschaft von einer ‚unsichtbaren Hand‘ (Adam Smith) geleitet wird (vgl. Felderer, Homburg 1994, S. 23). Liberales Wirtschaften wurde neben einem zivilisatorischen Fortschrittsglauben zur ideologischen Grundlage der aufkommenden Industrialisierung. Dies geschah im Vertrauen auf die *ökonomischen* und *moralischen* Überzeugungen, dass wirtschaftlichen Bestrebungen mit einer Orientierung am Prinzip der Maximierung des individuellen Nutzens zugleich dem Ziel der Maximierung des Gesamtwohls der Gesellschaft dienen. Die Theorie der klassischen Nationalökonomie nach ihrem Gründervater Adam Smith und nach den Ökonomen, Ricardo, Say und Mill

⁴⁰ „Der Vorschlag einer ‚Klassischen Periode‘ geht zurück auf Karl Marx (1818-1883), der den Klassikern an Rang und Bedeutung nicht nachsteht und John Stuart Mill als deren letzten Vertreter ansah.“ (Felderer, Homburg 1994, S. 24). Die marxische Einteilung besagt, dass die Klassik 1870 endet und damit die Neoklassik beginnt (vgl. ebenda).

⁴¹ Ein ‚pareto-optimales‘ Konkurrenzgleichgewicht bedeutet schlichtweg, dass alle produzierten Güter irgendwelchen Haus halten Nutzen stiften, und nicht nutzlos ‚an den Bedürfnissen‘ vorbei produziert wird (vgl. Schumann 1992, S. 37).

war stets gekennzeichnet durch Liberalität, Optimismus, und Individualismus (vgl. Bausch 1993, S. 45).

So war man im 18. Jh. davon überzeugt, dass das Eigeninteresse das *Gemeinwohl* fördere. Grundprinzipien der Marktwirtschaft waren dabei die Rücknahme staatlichen Einflusses, Konkurrenz sowie die Wechselwirkung zwischen Kapitalbildung und Arbeitsteilung mit der Intention des Wirtschaftswachstums und damit der Wohlfahrt. Die Nationalökonomie basierte somit auf der These von der Förderung des Gemeinwohls durch die ‚invisible hand‘.

Seit dem Entstehen der sog. ‚Nutzentheorie‘ (ca. 1870) definiert sich die neoklassische Schule. Zu ihren Theorieelementen zählen u. a. die subjektive Wertlehre, die Gleichgewichtslehre⁴² und die Theorie der Wohlfahrtsökonomie.⁴³ In Anlehnung an Smiths ‚Freiheit des Individuums‘ wurde eine individualistische Nutzenlehre konzipiert. Der später viel kritisierte Smith verfolgte ein ethisches Wissenschaftsziel. Ihm ging es darum, in den zu Beginn der Industrialisierung stark merkantilistisch geprägten Volkswirtschaften die Hemmnisse eines volkswirtschaftlichen Aufschwungs im Interesse aller zu beseitigen. Der Kontextbezug seines Ansatz in seiner philosophischen Lehre von ‚moral sentiments‘ und damit seine Ethik wurden in den nachfolgenden Konzeptionen der Wirtschaft jedoch immer mehr vernachlässigt.⁴⁴

2.2 Gerechtigkeitskonzepte der Gegenwart

2.2.1 Verständigung über Gerechtigkeit

Nachstehend werden relevante Grundlagen des Gerechtigkeitsdiskurses beschrieben und erläutert. Dazu ist festzustellen, dass die für den Utilitarismus zentrale Kategorie ‚Handeln‘ auch hier eine zentrale Rolle spielt.

Kernpunkt der Rechtsnormen westlicher Demokratien ist die Zuschreibung von Verantwortung für eigene Handlungen (vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 6). Die rechtlichen

⁴² Vgl. Schumann 1992, S. 239: Es handelt sich hier um ‚totales Konkurrenzgleichgewicht‘.

⁴³ Vgl. Schumann 1992, S. 270: Darunter versteht man die gesellschaftliche Wohlfahrtsfunktion.

⁴⁴ In diesem Kontext wird für die ethische Auseinandersetzung die ‚Ökonomische Analyse menschlichen Verhaltens und Entscheidens‘ relevant. Diese, auch aus der empirischen Gerechtigkeitsforschung bekannte ‚Rational – Choice - Theorie‘ anknüpft an die Grundidee der Analytischen Ethik an. Rationalwahlmodell wurde Die durch Smith formulierte ‚invisible hand‘ (Montada 1998, S. 414). Zum einen stellt die Theorie die Frage nach den Motiven für das Anlegen von Gerechtigkeitsstandards zum anderen, ob Gerechtigkeit als rationale Wahl im Dienste anderer Zwecke anzusehen ist. Im Fokus der Theorie stehen Handlungsoptionen innerhalb von zwei Leitfragen: Erstens eröffnet sich unter Voraussetzung einer bestimmten Handlungsoption die Frage, mit welcher Handlung ein bestmögliches Ziel erreicht werden kann. Zweitens stellt sich die Frage, mit welchen Handlungen unter der Prämisse eines bestimmten Zieles, dieses Ziel unter minimalem Aufwand erreicht werden kann.

Grundlagen entspringen dem rationalistischen Menschenbild der europäischen Aufklärung.

Die Stufentheorie moralischer Urteilsbildung nach Kohlberg stellt Untersuchungen zur iustitia commutativa und iustitia distributiva in den Mittelpunkt. Er entwickelt in seinen Untersuchungen Kriterien für die Beurteilung von Handlungen auf der Basis von Moralstufen. Sein Forschungs- und Moralkonzept wurde aus feministischer Perspektive grundlegend kritisiert. Habermas hat Kohlbergs Untersuchungen z. T. in seinen Ansatz des kommunikativen Handelns integriert. Unter der Fragestellung der Gerechtigkeit versteht sich die Diskursethik von Habermas mit der Option des herrschaftsfreien Diskurses aller in einer Gemeinschaft lebenden Individuen als Möglichkeit eines globalen Gerechtigkeitskonzeptes. Auch dieser Ansatz wird aus feministischer Perspektive kritisiert. Rawls, nimmt in seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ im Kapitel „Der Gerechtigkeitsbegriff“ ebenfalls Bezug auf das Moralstufenkonzept.⁴⁵

2.2.2 Stufentheorie moralischer Urteilsbildung

In dem von Kohlberg entwickelten ‚Stufenkonzept der moralischen Urteilsbildung‘ bildet sich moralische Urteilsfähigkeit in einem ontogenetischen Entwicklungsmodell von sechs aufeinander folgenden Stadien, die in einem systemischen Verhältnis zu Piagets Stufen des logischen Denkens stehen.

Jean Piaget kann als der Vorläufer der Kohlbergschen Stufentheorie verstanden werden. Seine Untersuchungen gehen auf der Basis eines psychologisch definierten Gerechtigkeitsverständnisses der Frage nach, mit welcher Entwicklungslogik sich dieses im Reifungsprozess verändert. Im Rahmen seiner entwicklungspsychologischen Forschung entdeckte Piaget einen Zusammenhang zwischen der kognitiven und der moralischen Entwicklung (vgl. Piaget 1954).

Das Gerechtigkeitsverständnis ist geprägt durch ein Ausgleichs- bzw. Gleichheitsmodell nach dem Prinzip ‚Jedem das Seine‘. Die moralische Entscheidung ist dadurch qualifiziert, dass sie in Konflikten dieses Prinzip zur Anwendung bringt. „Der Kern der Gerechtigkeit besteht in der gleichen und wechselseitigen Verteilung von Rechten und Pflichten; (d. h.) in moralisch relevanten Situationen geraten Auffassungen oder Interessen in einen Konflikt; die Prinzipien der Gerechtigkeit sind die Mittel, um diese Konflikte zu lösen, um jeder Person das zu geben, das ihr zusteht“ (Mokrosch 1999, S. 122).

⁴⁵ Vgl. Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. 1998. Teil 3, Kapitel 8.

Anhand der Beurteilung von Beispielen moralischer Dilemmata, wies Kohlberg nach, dass sich Moral auf die soziale Interaktion und die dabei geltenden Normen und Werte bezieht. ‚Moralische Urteilsfähigkeit‘ als Qualifikation wurde im Rahmen dieser Untersuchung beschrieben als das Vermögen, „für Lösungen sozialer Interessen-, Normen- und Wertekonflikte Begründungen zu finden, die man sowohl für sich selbst als auch für die übrigen Beteiligten als verbindlich ansieht.“ (vgl. Lempert 1982, S. 114). In einem neuen Forschungszugang kommt Lempert zu dem Ergebnis, dass das moralische Bewusstsein insgesamt weniger konstant ist als von Kohlberg angenommen wird. Vielmehr variiert es nach Themen, Situationen und Bereichen (vgl. Lempert 1982, S. 115). Die Annahme Kohlbergs, die während der Ontogenese zu durchlaufenden Stufen haben universelle Gültigkeit und würden stets von allen Individuen unterschiedlicher Kulturen⁴⁶ in der dem Alter entsprechend jeweils gleichen Stufenfolge durchlaufen, wurde von einer seiner Mitarbeiterinnen, Carol Gilligan, in Frage gestellt. Ausgangspunkt der Kritik Gilligans an Kohlbergs über zwanzig Jahre dauernden Langzeitstudie war die Stichprobe von ausschließlich 84 Jungen als Probanden. „Die Wahl einer rein männlichen Stichprobe als Basis für Generalisierungen, die sowohl Männer wie Frauen betreffen, ist logisch inkonsistent.“ (vgl. Schwickert 1994, S. 256). Die von Gilligan eingebrachte Geschlechterdifferenz wird in der ‚Care-Ethik‘ (Ethik der Verantwortung bzw. Anteilnahme)⁴⁷ in Abgrenzung von ‚Gerechtigkeitsmoral‘ als Fürsorgemoral verstanden. Die ‚Gerechtigkeitsmoral‘ nennt Gilligan auch ‚Moral der Nichteinmischung‘. Die Untersuchung des Begriffs Fürsorgemoral ist zurückzuführen auf die in der amerikanischen Entwicklungspsychologie entstandene Diskussion um die Adäquatheit zweier geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Moralbegriffe (vgl. Horster 1998). Gilligan kam zu dem Ergebnis, dass Frauen dazu tendieren, in einem anderem Modus über Moralität und moralische Reife zu denken und zu sprechen als Männer. In späteren Arbeiten hat sie die Zuweisung einer Care-Ethik an Frauen stark zurückgenommen (vgl. Gilligan; Wiggins 1993, S. 69ff).

Für die ethische Auseinandersetzung mit dem Gerechtigkeitsbegriff unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit ist die in der feministischen Forschung vorgenommene Differenzierung von Handlungs- und Tugendethik zu berücksichtigen. Handlungsethik als eine rationale Gestalt von Ethik wird dem männlichen Geschlecht zugewiesen, während Tu-

⁴⁶ „Jede Kultur und Subkultur der Welt beruht auf denselben moralischen Grundwerten und der gleichen schrittweisen Entwicklung moralischer Reife“ (Kohlberg; Turiel 1978, S. 37).

⁴⁷ Daraus resultieren zwei Perspektiven bezogen auf moralische und soziale Probleme: die Gerechtigkeits-Perspektive und die Fürsorge-Perspektive. Im Fokus steht die Fürsorge, die Sorge um das Wohlergehen der anderen und der Gemeinschaft mit ihnen.

gendethik als eine die Individualität des Menschen berücksichtigende Tradition mehr dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben wird.

Moralphilosophische Untersuchungen zur Geschlechterdifferenz knüpfen an die Forschungen von Carol Gilligan (1984) und Nancy Chodrow (1985) an. Moral, Psychologie und Naturverständnis von Frauen werden vor dem Hintergrund ihrer besonderen gesellschaftlichen Praxis und ihrer speziellen sozialen Erfahrungen betrachtet. So thematisiert die Trägerin des alternativen Nobelpreises Seyla Benhabib, in ihrer Moraltheorie das verallgemeinerte und konkrete ‚Andere‘.⁴⁸ In Kritik des herkömmlichen Wissenschaftsbildes, das von Distanz, Wertfreiheit und Neutralität gekennzeichnet ist, wird ein neues Verständnis von Naturwissenschaft gefordert, um trennendes Denken und entfremdetes Gefühl zu überwinden.

Die ‚Kategorie des sozialen Geschlechts‘ als soziales Analyseinstrument lenkt den Blick auf das Geschlechterverhältnis und auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Die entsprechende ‚Theorie der weiblichen Subjektivität‘ (Brück 1997, S. 68) steht in der Tradition der Kritischen Theorie, die den Vermittlungszusammenhang von objektiven und subjektiven Dimensionen des menschlichen Handelns reflektiert. Frauenforschung stellt sowohl die herkömmliche Aufteilung in Forschungssubjekt und -objekt als auch Hierarchien in der Forschungsgruppe selbst in Frage. Kennzeichnend für feministische Wissenschaftlerinnen ist, dass sie den Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit von Forschungssubjekten und -objekten im gesellschaftlich-patriarchalen Zusammenhang auf die wissenschaftliche Arbeit reflektieren. Sie betonen die Subjektivität aller im Forschungsfeld interagierenden Personen. Subjektivität ist dabei keinesfalls Forschungsziel, sondern vielmehr ein notwendiges Erkenntnisinstrument, um Fremdes, Unbekanntes, Unbewusstes überhaupt wahrnehmen zu können.

2.2.3 Diskursethik

Die Diskursethik ist ein auf der Grundlage des transzendentalpragmatischen Ansatzes Karl-Otto Apels und des universalpragmatischen Ansatzes Jürgen Habermas entwickeltes Verfahren⁴⁹. Ziel der Diskursethik oder auch ‚Kommunikativen Ethik‘ ist es, für alle öffentlichen (und somit auch politischen) Entscheidungen Formen diskursiver Verfahren zu entwickeln, die eine gewaltfreie Lösung von Konflikten ermöglichen. Die Partizipation an einer dieses Verfahren konstituierenden ‚Kommunikationsgemeinschaft‘ ist

⁴⁸ Vgl. Benhabib 1998, S. 454ff.

⁴⁹ Apel, Karl-Otto: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a. M. 1988. Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1981

unter der Voraussetzung der Fähigkeit zur Sprache und Argumentation, den Menschen (bzw. vernunftbegabten Wesen) vorbehalten. Habermas differenziert zwischen ethischen und moralischen Diskursen. Ethische Diskurse sind gekennzeichnet durch Argumente, "die sich auf eine Explikation des Selbstverständnisses unserer historisch überlieferten Lebensform stützen und in diesem Kontext Wertentscheidungen an dem für uns absoluten Ziel einer authentischen Lebensführung bemessen. „Moralische Diskurse sind gekennzeichnet durch Argumente, "die dafür sprechen, dass die in strittigen Normen verkörperten Interessen schlechthin verallgemeinerungsfähig sind."'⁵⁰ Kennzeichnend für die Theorie Habermas ist, dass sie den Anspruch einer zeit- und kulturunabhängigen und damit universalistischen Gestalt von Ethik hat.

Habermas spricht dann von einer kommunikativen Handlung, wenn die Handlungen der Beteiligten nicht über ‚egozentrische Erfolgskalküle‘, sondern über Interesse an Verständigung koordiniert werden. Die Orientierung ist in der Kommunikativen Ethik auf Verständigung und nicht auf Erfolgsorientierung hin ausgerichtet. Die Orientierungsmaßstäbe, auf Grund derer sich die Erhebung von Geltungsansprüchen wie auch die Begründungen regeln, hängen von drei Weltbezügen (soziale, objektive und subjektive Welt) ab. Die Bedingung der Möglichkeit zwischen Personen Einverständnis zu erzielen, ist für Habermas die gemeinsame Bejahung von Normen und Werten. Über einen mit dem sozialen Lernen vergleichbaren Prozeß wird über drei Stufen, der präkonventionellen, der konventionellen und der postkonventionellen Stufe, ein jeweils höheres Niveau der Gesprächsorganisation erreicht. Maßgebend sind die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten innerhalb der drei Stufen im Kontext der jeweiligen Weltbezüge (vgl. Habermas 1983, S. 172ff).

Als ein Gegenentwurf zur Diskursethik, die der kantianischen Gerechtigkeitsperspektive verhaftet ist, kann der Entwurf Carol Gilligans angesehen werden, der zugleich als eine Alternative zum Kohlbergschen Verständnis von ‚moralischer Reife‘ zu verstehen ist. Gilligans Vorstellung von ‚moralischer Reife‘ impliziert ein Modell einer lebenswerten Gesellschaft, dass sich von einem männlichen, durch westliche Moralphilosophien geprägten liberalen Entwurf abwendet. Diese sind dem Vorwurf ausgesetzt, ‚traditionelle patriarchalische Strukturen‘ zu erhalten. Das Konzept der Stufentheorie Kohlbergs muss sich dem Vorwurf der Nichtberücksichtigung von Geschlechterheterogenität sowie einer ‚ethnozentristischen und klassisch patriarchalischen Orientierung‘ gefallen lassen. (vgl. Baier 1994, S. 226ff). Kernpunkte der Kritik beziehen sich auf die Vernachlässigung

⁵⁰ Habermas zitiert nach Pfordten v. d. 1996, S. 25

moralischer Empfindungen, die Ausblendung geschlechtsspezifischen Urteilens und der Geschlechterindividualität. Eine Verhaftung in einer ‚männlichen Ethik‘ wird auch Rawls vorgeworfen: Wenn er das Problem der Gerechtigkeit in der Familie thematisiert, wird von ihm eine gerechte Rollenzuweisung schlicht vorausgesetzt (vgl. Pauer-Studer 1996, S. 117).⁵¹

Die sowohl in psychologischen als auch in philosophischen Disziplinen viel rezipierten Studien Kohlbergs sind wie die Ansätze Habermas', der Kritik ausgesetzt, einen neo-aristotelischen Ansatz zu verfolgen. Charakteristisch dafür ist die Trennung von ‚deskriptiv und normativ‘ sowie die Differenzierung unterschiedlicher Disziplinen. Unter Missachtung ethnischer und geschlechtsspezifischer Differenzierungen werden abstrakte Kriterien von Gerechtigkeit und Individualrechten in den Mittelpunkt gestellt.

Habermas bezieht sich in der Spezifizierung seiner Diskursethik in ‚Gerechtigkeit und Solidarität‘ unter dem Aspekt ‚Fürsorge‘ erst relativ spät auf diese feministische Kritik. Er räumt ein, dass zwar ‚Fürsorge‘ als kommunikative Voraussetzung des Diskurses in seiner Theorie nicht hinreichend berücksichtigt sei, verweist jedoch auf das Äquivalent ‚Wohl des Nächsten‘.⁵² Damit sei in jedem Diskurs eine Orientierung an der moralischen Perspektive der ‚Solidarität‘ gegeben, weil sich in ihm die Beteiligten wechselseitig nicht nur als gleichwertige Personen, sondern zugleich auch als unvertretbare Einzelne anerkennen müssen (vgl. Baier 1994, S. 218).

Auch John Rawls hat in der ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ (Rawls 1998, S. 493ff) das ‚Kohlberg-Piaget-Standardmodell‘ aufgenommen. Die in §70-72 dargestellte, dreistufige moralische Entwicklung läuft über eine autoritätsorientierte und eine gruppenorientierte Stufe und mündet in einer grundsatzorientierten Moral. Die Stufentheorie beruht auf zwei grundsätzlichen Annahmen. Der Übergang zu den jeweils höheren Stufen findet über eine ‚Höherentwicklung‘ und nicht nur ‚Entwicklung‘ statt. Genauer gesagt werden dabei die vorhergehenden Stufen nicht nur überwunden, sondern zusätzlich durchläuft automatisch jedes Individuum jede Stufe, wobei dieser Prozess auch nicht irreversibel ist. Besonders kritisch bewertet Müller das Drei-Stufen-Modell bei Rawls: „Mit diesem Konzept hat man sich elegant der Notwendigkeit enthoben, die unteren Stufen überhaupt noch zu bearbeiten und kann zugleich jeden Versuch, hier mehr als nur Überwundenes zu sehen, der moralischen Regression verdächtigen.“ (Müller 1995, S. 280)

⁵¹ Vgl. Baier (1994, S. 232): „In einer der besten männlichen Moralthorien, der von John Rawls, spielt die Idee des ‚Familienoberhauptes‘ eine Schlüsselrolle. Es sind Familienoberhäupter, die hinter dem ‚Schleier des Nichtwissens‘ von historischen Details und ihrer eigenen spezifischen Situation, zu einer gerechten Verfassung der Gesellschaft gelangen.“

2.2.4 John Rawls ‚Eine Theorie der Gerechtigkeit‘

Die viel diskutierte und rezipierte liberale Konzeption von John Rawls rekuriert auf den Kategorien ‚Gemeinwohl‘ und dem vertragstheoretischen Paradigma. Im Anschluss an die Darstellung von Rawls Ansatz wird auf entsprechende Gegenentwürfe und Kritiker, u. a. die Kommunitaristen, Bezug genommen. Basis der Theorien der Kommunitaristen ist die ‚community‘. Michael Walzer nimmt eine Zwischenposition ein und kritisiert gleichermaßen den Kommunitarismus und den Liberalismus. Bei den Kommunitaristen sieht er Gefahr, in seinen partikularen Strukturen verhaftet zu bleiben. Der Liberalismus hingegen neige dazu, einen eher abstrakten Universalismus zu verfechten.

Mit ‚Eine Theorie der Gerechtigkeit‘ (1998) legt Rawls eine vertragstheoretische Begründung von Verteilungsprinzipien für soziale und ökonomische Grundgüter vor. Die gesellschaftliche Grundstruktur wird als gegebene Basis von Gerechtigkeit angesehen. Sie differenziert sich in eine *inhaltliche* (Liste der Grundgüter und der Grundfreiheiten) und *verfahrensrechtliche* (Grundrechte, Rechtstaatlichkeit) Ebene (vgl. Pfordten v. d. 1996, S. 251). Sein Grundverständnis von Gerechtigkeit wird in der folgenden Definition deutlich: *„Gerechtigkeit bedeutet die Herstellung artspezifisch gleichwertiger Lebensverhältnisse für alle Lebewesen. Ungleichheiten sind dabei so zu gestalten, daß sie den Schwächsten am meisten nützen, den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen.“* (Rawls 1998, S. 336)

Schwerpunkt der Theorie liegt in der Konstruktion der gesellschaftlichen Grundordnung und nicht im Bereich des sozialen Handelns der Menschen. Sie bezieht sich „auf die ‚Grundstruktur der Gesellschaft‘, auf die fundamentalen politischen, ökonomischen und sozialen Einrichtungen, die mit der Bestimmung der Rechte und Pflichten der Menschen mit der Verteilung der Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit die Lebenschancen von jedermann tiefgreifend und von Anfang an beeinflussen.“ (Kersting 1993, S. 30).

Rawls Ansatz ist „eigentlich kein wohlfahrtstheoretischer, da er sich nicht am subjektiven Wohlbefinden der Individuen orientiert, sondern an den zum Erlangen des Wohlbefindens nötigen Mitteln und Instrumenten, die als ‚Grundgüter‘ bezeichnet werden.“ (Helm 1996, S. 207). Den Individuen wird in diesem Gerechtigkeitskonzept allerdings ein allen gesellschaftlichen Rechtszuschreibungen vorrangiges Recht zugesprochen, das Recht auf einen fairen Anteil an den gesellschaftlichen Grundgütern.

⁵² Vgl. Habermas 1992, S. 70

Als Grundgüter versteht Rawls die individuellen *Freiheitsrechte*, *Chancengleichheit* und das *Differenzprinzip* (vgl. S. 38), das die Verteilung der Einkommen regelt. Damit ist der Anspruch auf Realisierung bestimmter Werte und Güter für jeden Menschen gewährleistet, da es sich um unverzichtbare Bedingungen oder um besondere Möglichkeiten eines guten Lebens handelt (vgl. Widmaier 1999, S. 202). Der Zugang zu Gütern und Werten ist - unabhängig von ihren Leistungen, allen zugänglich. Ein Vergleich des Gerechtigkeitverständnisses von Rawls und Platon weist bemerkenswerte Parallelen auf. Gerechtigkeit ist bei beiden als ein gesellschaftliches Organisationsprinzip zu verstehen, das die sozialen Grundelemente zu einer harmonischen Ganzheit, zu einer ‚Wohlordnung‘ zusammenfügt (vgl. Kersting 2000, S. 59). Bei Platon ergeben sich die sozialen Grundelemente durch die drei Stände. Bei Rawls konstituieren sich die sozialen Grundelemente aus den Verteilungsleistungen der gesellschaftlichen Hauptinstitutionen, die Einfluss auf die Ausgangspositionen individueller Lebenskarrieren nehmen.

Rawls setzt in seinem Grundkonzept voraus, dass alle Beteiligten einer Gesellschaft zwei Gerechtigkeitsgrundsätzen zustimmen würden:

- „1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.
2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“ (Rawls 1998, S. 81).

Die beiden Grundsätze ‚Rawls‘ beziehen sich auf die konstitutive Ebene (die politische Verfassung) und die regulative Ebene (die Verteilung ökonomischer und sozialer Güter).

Der erste Grundsatz hat gegenüber dem zweiten (Differenzprinzip) absoluten Vorrang. Einzelne politische Freiheiten (Grundfreiheiten) wie die Wahlfreiheit, Rede- und Versammlungsfreiheit, Gewissens- und Gedankenfreiheit sowie das Recht auf Leben und Eigentum können nur eingeschränkt werden, wenn dadurch die Freiheit insgesamt gestärkt wird und ungleiche Freiheiten für die davon Betroffenen annehmbar sind. Nach dem zweiten Grundsatz (Differenzprinzip) können soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten nur dann als gerecht bezeichnet werden, wenn nachgewiesen werden kann, dass die am wenigsten Begünstigten sich hierdurch besser stellen und die Ungleichheit sich auf gesellschaftliche Positionen bezieht, die prinzipiell allen Gesellschaftsmitgliedern offenstehen.

Rawls versteht in seiner ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ Gerechtigkeit als Fairness (vgl. Rawls in Honneth 1993, S. 37). Dem liegen unterschiedliche Prinzipien zugrunde: der liberalistische *Freiheitsgedanke* und die Gleichverteilung von Grundrechten, die dem kantianischen Gedanken der verträglichen gleichen Freiheit nach allgemeinen Gesetzen entspricht. Ferner weist das *Differenzprinzip* den utilitaristischen Ansatz der Zweck-Nutzen-Relation auf. Der Anspruch der ‚größtmöglichen Freiheit‘ beinhaltet ein liberales Moment. Damit impliziert das erste Prinzip (Freiheitsgedanke) eine Reihe von Grundfreiheiten, die zum Kanon klassischliberaler Ansätze und zur Maxime uneingeschränkter Vertragsfreiheit gehören.

Das Prinzip der Sozialvertragstheorien beschreibt Montada (vgl. 1998, S. 421) wie folgt: In einem fiktiven Urzustand einigen sich die Menschen einer jeweiligen Gesellschaft auf der Grundlage eines Sozialvertrages auf gemeinsame Regeln für gerechte Verteilung (von Gütern und Lasten, Positionen, etc). Damit soll zum einen der faire Austausch und die gerechte Vergeltung von ‚guten und schlechten Taten‘ auf der Grundlage fairer Regeln für die Entscheidungsfindung geregelt werden. Ferner ermöglicht dieses Konstrukt, die Eigeninteressen der Vertragspartner am ehesten zu befriedigen. Da die Vertragstheorie von Rawls als Theorie sozialer Institutionen konzipiert ist, setzt sie eine gemeinsame Basis – einen fiktiven Urzustand - der miteinander kooperierenden Partner voraus. Die in einer Gesellschaft lebenden Individuen befinden sich in einer Situation, die vom ‚Schleier der Ungewissheit‘ (veil of ignorance) bezüglich ihres Platzes und ihrer Funktion in der Gesellschaft geprägt ist. Rawls geht davon aus, dass die Wahl normativer Prinzipien damit zur individuellen, rationalen Wahl unter fairen (weil für alle gleich unsicheren) Voraussetzungen wird. Im (fiktiven) Urzustand (vgl. Pogge 1994, S. 64) sind die Bedingungen und Interessen eines jeden Teilnehmers durch den Schleier der Unwissenheit fair repräsentiert. Pogge bezeichnet dies als ‚Formel der Rawlschen Konzeption‘ von ‚Gerechtigkeit als Fairness‘: gerecht ist diejenige Gerechtigkeitsordnung, auf die sich ihre Teilnehmer selbst unter fairen Bedingungen geeinigt hätten.

Kersting (vgl. 1993, S. 111) versteht den ‚Urzustand‘ als eine sozial- und politikethische Version des moralischen Standpunktes. Ein solch geforderter ‚moral point of view‘ setzt Unparteilichkeit und Allgemeinheit unter fairen Verfahrensbedingungen voraus. Der Urzustand als eine „verfahrensethische Version des moral point of view“ ist eine eindeutig moralphilosophische Konstruktion. Der Wahl im Urzustand gegenüberzustellen

ist die Verfassungswahl, die eine reine ‚Klugheitswahl‘ vom Standpunkt des Selbstinteresses ist.

Pogge (vgl. 1994, S. 36) versteht die Konzeption ‚Rawls‘ als Möglichkeit einer moralischen Bewertung von Institutionssystemen. Er unterteilt den Moralbegriff in die Teile Gerechtigkeitslehre und moralische Bewertung von Handlungen. Die Gerechtigkeitslehre beurteilt Institutionen, die die Beziehungen und sozialen Interaktionen innerhalb eines Sozialsystems strukturieren. Die moralische Bewertung von Handlungen wird als Gegenstand der Ethik verstanden und fungiert außerhalb eines Sozialsystems.

Pogge veranschaulicht den Zusammenhang der beiden Teile von Moral, indem er von Rawls Ansatz ausgehend behauptet, dass jeder an Armut mitschuldig ist, weil er einer entsprechenden Sozialordnung zustimmt (vgl. Pogge 1994, S. 41f). Um, ausgehend von dieser These, zu einer Veränderung eines gesellschaftlichen status quo beizutragen, müsste über die äußere Instanz ‚Moralische Bewertung von Handlungen‘ – als ethische Perspektive - die gesellschaftliche Grundordnung, d.h. das gesellschaftliche Institutionensystem analysiert und erneuert werden.

In einem zweiten Schritt entwickelt sich über die ethische Grundlage außerhalb des Systems der Gerechtigkeitsansatz innerhalb des Systems. Dies geschieht über Reflexion der Gesamtstruktur von einer interaktionalen zu einer institutionellen Perspektive in der Moral. Damit vollzieht sich ein Übergang des ethischen Ansatzes der ‚Außenperspektive‘ zu einem Gerechtigkeitsansatz der ‚Innenperspektive‘ des Systems.

Im Folgenden werden zusammenfassend die Grundannahmen von Rawls Theorie und ihre besonderen Schwächen skizziert.

- Rawls entwickelt seine Theorie an einem Gerechtigkeitsmodell, das von Außenbeziehungen abgeschlossen ist und sich durch eigene Subsysteme erhält.
- Innerhalb des Systems besteht eine gewisse relative Knappheit. Einschränkend führt Rawls an, dass nicht alle Mitglieder bezüglich einer wünschenswerten Verteilung knapper Güter, zu denen Rechte, Pflichten und Berufschancen gehören, von selbst Lösungen finden. Daher ist die Regelung konkurrierender Ansprüche erforderlich.
- Weiterhin intendiert die Theorie, nicht zu allen Gerechtigkeitsfragen Lösungen zu eröffnen. Im Fokus der Rawlschen Theorie steht eher eine ideale gesellschaftliche Grundordnung.

- Rawls klammert die Frage aus, wie eine bereits bestehende ungerechte Gesellschaft in eine gerechte Gesellschaft überführt werden kann. Sein Ideal ist auch hier eine vorab gerechte und optimale Grundordnung.
- Der ‚overlapping consensus‘ setzt voraus, dass alle Beteiligten unterschiedlicher philosophischer Weltanschauungen die bestehende Grundordnung moralisch akzeptieren wollen und können.

Interessenregulierung

In ‚Rawls‘ Ansatz einer aposteriorisch begründeten Gesellschaftsform werden Gleichheits- und Gerechtigkeitsprinzipien vom fiktiven Interesse jedes einzelnen Individuums abgeleitet. Der Interessenbegriff gilt daher als zentrales Element der Konzeption ‚Rawls‘ (vgl. Kersting 1993, S. 57). Er gliedert sich in Interessen 1. Ordnung, mit dem Gerechtigkeitsinn und einer Konzeption des Guten und in ‚high order‘ Interessen, die der Wahrnehmung und Realisierung der eigenen Interessen dienlich sind. Die Interessen 1. Ordnung und die ‚high order‘ Interessen sind beide von der Voraussetzung abhängig, dass die Glieder einer Gemeinschaft nach Rawls einen Gerechtigkeitsinn und eine Konzeption des Guten ausbilden wollen und können. Diese Fähigkeiten oder ‚moralische Vermögen‘, die ‚moral powers‘, müssen immer wieder neu entwickelt werden. Die damit verbundene Dynamik ist ein Kernpunkt der Kritik der Kommunitaristen.

Rawls geht selbstverständlich davon aus, dass alle Mitglieder seiner fiktiven Gemeinschaft sich für ihre Interessen engagieren. Pogge kritisiert, dass unter dieser Voraussetzung, die persönlichen Interessen als die jeweils einzig akzeptablen verstanden werden. Um Ungleichheit bezüglich Minderheiten (Behinderte, Straffällige) vorzubeugen, die keine entsprechenden Potentiale haben, ihre Interessen zu entfalten, bezieht sich Rawls auf den ‚modus vivendi‘, der für den Interessenausgleich steht. Nicht bedacht wurde dabei, dass der Interessenausgleich das Recht des Stärkeren impliziert (vgl. Pogge 1994, S. 46). Dieser Kritik entgegenzusetzen ist, dass aufgrund der kontinuierlichen Wahl und einhergehenden Selbsterneuerung der Gesellschaft, dieses Problem gar nicht erst aufkommen müsste. Eine gerechte Gesellschaft auf der Grundlage der Theorie beruht auf der Forderung von Loyalität und moralischer Übereinstimmung.

Die Grundstruktur der jeweiligen fiktiven Gesellschaft des Rawlschen Gedankenexperiments konstituiert sich über eine Entscheidungsfindung der Individuen unter ‚Unsicherheit‘, ausgehend von der Urvertragssituation. Diese apriorische Grundstruktur misst die Gerechtigkeit einer solchen Grundordnung daran, welche Möglichkeiten sie für das

Leben ihrer Mitglieder bereitstellt. Eine utilitaristische Gerechtigkeitskonzeption hingegen, wie sie von Bentham vertreten wird, bemisst jede Grundordnung nach ihren Auswirkungen (z. B. nach der Summe ihres Glücks). Im Gegensatz zu ‚Rawls‘ Konzept handelt es sich hier um eine aposteriorisch begründete Gesellschaftsform.

Fairness und Soziale Gerechtigkeit

Der Fairnessbegriff im Kontext der Theorie Rawls kann unter dem übergeordneten Begriff ‚Soziale Gerechtigkeit‘ gefasst werden, der seit Mitte des 19. Jh. Eingang in die sozialethische Debatte gefunden hat. ‚Fairness‘ integriert die menschenrechtliche Grundforderung an Gerechtigkeit und die Dimension des Handelns und zwar sowohl als Tugend der Einzelnen wie auch als Anforderung an das Gemeinwesen (vgl. Heimbach - Steins, 1997 S. 140).

Soziale Gerechtigkeit, als eine Dimension distributiver Gerechtigkeit intendiert, gerechte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und Güter sicherzustellen. Die Verteilungsfrage geht von der Grundfrage aus, wie, auf welcher Basis und in welchem Maße Bürger Ansprüche auf gesellschaftlich erarbeitete Güter stellen können. Wie gezeigt wurde, übernimmt diese Funktion bei Rawls das Differenzprinzip, das für ihn ausreichend ist, um innerhalb sozial-politischer Kontexte Aussagen über gerechte Verteilung machen zu können. Verteilungsgerechtigkeit impliziert hier, dass jeder über eine bestimmte Menge an Grundgütern verfügt⁵³. Anders gesagt: es geht nicht um Befriedigung individueller Wünsche, sondern es müssen Grundgüter gegeben sein, um zu einem selbstbestimmten Leben zu verhelfen (vgl. Widmaier 1999, S. 202). Allgemein liegt der Kern sozialer Gerechtigkeit in der Partizipation aller Bürger am Diskurs zur Entwicklung und der Interessenvertretung. Dieser Anspruch setzt voraus, dass alle Beteiligten mit entsprechenden Gütern (einschließlich z. B. Bildung) ausgestattet sein müssten. Dem sozialpolitischen Verständnis nach sind nur die Gesellschaften oder Gemeinschaften als sozial gerecht einzustufen, die explizit allen ein vollwertiges gesellschaftliches Leben ermöglichen. Höffe kritisiert in der Theorie ‚Rawls‘ die Nichtbeachtung der ‚sozialgeschichtlichen Randbedingungen‘ der Individuen. „In normativer Hinsicht übersieht (Rawls) den

⁵³ Rawls geht in der Konstruktion des Unterschiedsprinzips (*Differenzprinzip*) von der Erfahrung aus, dass in wirtschaftlich dynamischen Gesellschaften mit hohen Einkommensunterschieden die Schwächsten immer noch besser gestellt sind als in egalitären aber unproduktiven Gesellschaften. Bestehende Unklarheiten, die aus der Verteilungsfrage im Blick auf soziale Gerechtigkeit entstehen und die Diskrepanz moralischer Verpflichtung und rechtlicher Verortung führt zu Widersprüchen in dem Spannungsfeld zwischen Verpflichtungen durch sozialstaatliche Prinzipien oder moralischer Verpflichtung. D.h. zum einen, die rechtliche Verpflichtung der Menschen zum moralischen Handeln und sich einander als Gleiche in der Verteilungsfrage von Ressourcen zu behandeln. Zum anderen bedeutet es, dass die Sozialfürsorge deckenden Ressourcen das Eigentum aller Menschen sind, die menschliche Arbeitskraft und andere Güter jedoch, die persönlichen Einsatz verlangen oder zum menschlichen Organismus gehören, absolutes Privateigentum sind (vgl. Rawls 1998, S. 96ff).

tauschtheoretischen Kern; daß für Bevölkerungsgruppen und Persönlichkeits»typen«, die durch die Entwicklung einer Industriegesellschaft benachteiligt werden, der entsprechende kollektive Vorteil nur dann gerecht ist, wenn jeder einzelne am kollektiven Vorteil beteiligt wird.“ (Höffe 1998, S. 215).⁵⁴

Freiheit und Gleichheit

Seit der Veröffentlichung der ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ gilt Rawls als Impulsgeber eines ‚vielgestalteten liberalen Egalitarismus‘, der sich in neueren Theorien einer Vielzahl von Nachfolgern Rawls widerspiegelt (Dworkin, Nagel, u. a.). Er begründet sich durch eigene Ansätze sozialer Gerechtigkeit die sich „allesamt als philosophische Ausdeutung und verteilungsgerechtigkeits-theoretischer Ausmünzung der liberalen Kernüberzeugung von der grundlegenden moralischen Gleichheit aller Menschen verstehen.“ (Kersting 2000, S. 3). Gleichheit wird ebenso als die konstitutive Idee einer kommunitaristisch interpretierten Demokratie verstanden. Im historischen Kontext hat Rousseau Gleichheit zu einem zentralen politischen und rechtlichen Begriff entwickelt. Nach Rousseau neigt der Gemeinwille eines sich selbst regierenden Volkes von Natur aus zur Gleichheit.

Innerhalb von Gerechtigkeitstheorien eröffnet neben der Kategorie Gleichheit das Kriterium Freiheit eine differenzierte Fragestellung, in deren Zusammenhang Nozick die Gerechtigkeitskonzeption von Rawls kritisiert.⁵⁵ Nach seinem Verständnis impliziert Gerechtigkeit stets die Sicherung eines Maximums an individueller Freiheit. Seine Gerechtigkeitsgrundsätze finden ihre Wurzeln im historischen Verständnis einer natürlichen Freiheit des Individuums, das durch die Entwicklung und Verwirklichung natürlicher Freiheiten des Einzelnen gewährleistet ist, wobei nur das allgemeine Prinzip gleicher Rechte und Freiheiten als ‚Normativer Maßstab‘ für die Bemessung von Gerechtigkeit gelten kann. Nozicks Vorstellung intendiert einen modernen ‚Minimalstaat‘ mit der Grundidee von Freiheit und Eigentum nach dem Freiheitsprinzip Lockes. Rawls hingegen setzt voraus, dass Individuen bereit sind, einen Teil ihrer individuellen Freiheit aufzugeben, um Gerechtigkeit zu sichern. Diesen Unterschied der beiden Ansätze stellt Nozick mit der Überlegung in Frage, aus welchem Grund Individuen bereit sein sollten, auf Anteile ihrer persönlichen Freiheit zu verzichten. Für ihn folgt daraus die Notwendigkeit eines Freiheitsverzichts zum Wohl der Gemeinschaft.

⁵⁴ Vgl. Höffe (1998, S. 215): Das Differenzprinzip trifft nicht im Kern soziale Gerechtigkeit.

⁵⁵ Nozick ist den ‚Altliberalen‘ zuzurechnen und gilt als Kritiker eines sozialtheoretisch ausgerichteten Kommunitarismus.

Mit dem Werk ‚Politischer Liberalismus‘ (1998) hat Rawls seinen Ansatz dahingehend revidiert, dass er eine Abkehr vom Universalismus vornimmt und zu einer kontextuellen Betrachtungsweise der Gesellschaft gelangt. Aus der Gerechtigkeit als Fairneß in „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ mit universalistischem Anspruch wurde jetzt eine Konzeption des ‚Politischen Liberalismus‘. Aus dem Subjekt wird ein Bürger mit moralischem Vermögen, der einen Gerechtigkeitsinn ausbildet und die Kompetenz zu Selbstgestaltung des Guten besitzt. Im ‚Politischen Liberalismus‘ wendet sich Rawls gegen einen ‚Kantianischen Konstruktivismus‘ (1998a, S. 183) der im traditionellen Verständnis die Vernachlässigung des einzelnen Individuums und seiner rechtlichen Absicherung individueller Freiheitsräume zugunsten des gemeinschaftlichen Wohlergehens unterstützt. Als Grundaussagen der Theorie ‚Rawls‘ kann man zwischen vier Prinzipien unterscheiden:

1. Gleiches Recht auf das umfangreiche System gleicher Grundfreiheiten.
2. Chancengleichheit bezüglich der Ausbildungsmöglichkeiten und die Offenheit der sozialen Positionen.
3. Eine gerechte Sparquote als intergenerationelles Gerechtigkeitsprinzip, das insgesamt die Stellung der am wenigsten Begünstigten über die Generationen verbessern soll.
4. Das Differenzprinzip als intergenerationelles Gerechtigkeitsprinzip, das die Verteilung des gesamtgesellschaftlich Erwirtschafteten regelt. Bei seiner Anwendung müssen allerdings die ersten Prinzipien unbedingt eingehalten werden (vgl. Müller 1995, S. 271).

Diese vier Grundprinzipien stellen nicht nur die zentralen Elemente der Theorie dar, sondern markieren insgesamt die Tendenzen, die in der ökologisch-ökonomisch-philosophischen Diskussion kennzeichnend sind. Inwieweit ‚Rawls‘ Theorie mit den Leitbegriffen (zentralen Begriffen) u. a. intertemporaler Gerechtigkeit und die unterschiedliche Interpretation der ‚Güter‘ (die Frage, inwieweit der Begriff der Güter auf Natur bezogen werden kann) für die Nachhaltigkeitsdiskussion richtungsweisend sein kann, wird im Rahmen der ethischen Auseinandersetzung (vgl. 4.4.1) thematisiert.

2.3 Naturethische Perspektiven

In der ökologischen Ethik steht die Frage im Mittelpunkt, welche Ansprüche des Menschen an die Natur berechtigt sind, wer verteilen darf und um welche Güter es geht. Rekuriert man dabei auf die Argumentationsstränge anthropozentrischer und physio-

zentrischer Ethik, ergeben sich unterschiedliche Untersuchungsfelder und Fragestellungen. Eine zentrale Frage der Ressourcennutzung innerhalb der ökologischen Ethik lautet: Darf der Mensch auf seine Interesse bezogen, also entsprechend einer anthropozentrischen Sichtweise bestimmen, wie mit Natur verfahren wird oder stehen der Natur Partizipationsrechte zu. Daran schließt sich die Frage an, wie und durch wen sie vertreten werden.

Neben der Politischen Ethik und der Wirtschaftsethik ist die Ökologische Ethik als eine Bereichsethik und Teil der praktischen Philosophie zu verstehen. Inhaltlich wird sie bestimmt von dem Verhältnis zur und durch das Verhalten des Menschen gegenüber der nichtmenschlichen Natur (vgl. Leist 1996, S. 388; Pfordten 1994, S. 10). Innerhalb der Ökologischen Ethik bestimmen die anthropozentrische Richtung, als eine von menschlichen Interessen geleitete Argumentationslinie und die physiozentrische Ausrichtung, als ein sich am Gesamtsystem des Lebens orientierender Argumentationsstrang, die Diskussion. Die philosophische Debatte um die Begründung einer moralischen Verpflichtung zum Schutz der Natur, der Tiere und der Artenvielfalt spielt sich innerhalb des Spektrums universalistischer Konzeptionen und der Debatte um anthropozentrische und nicht-anthropozentrische Leitlinien⁵⁶ ab.

Das ursprüngliche Interesse der Ethik in der Antike galt der Eudaimonia. Diese umfasst die Bedingungen und die strukturierenden Elemente die ein gelungenes, lebenswertes menschliches Dasein ermöglichen. In der Debatte zwischen den ‚naturberücksichtigenden‘ Positionen und denen, deren Naturverhältnis sich primär durch menschliches Eigeninteresse bestimmt, wird zwischen moralischen Eigenwerten und eudämonistischen Werten mittels zweier Kategorien unterschieden: Der Berücksichtigung und der Nichtberücksichtigung von Natur (vgl. Krebs 1996a, S. 34). Eudämonistischen Werten zuzuordnen sind somit anthropozentrische Argumentationslinien, während den moralischen Eigenwerten andere Entitäten, die physiozentrischen Argumente entsprechen. In diesem Zusammenhang vertritt A. Krebs die Position⁵⁷, wer für die „eudämonistische Perspektive eintreten möchte, müsse allgemeinemenschliche Glücksmöglichkeiten identifizieren, und zeigen, wieso die Natur nicht nur Mittel (...) zum Zweck menschlichen Gedeihens, etwa der Gesundheit oder sinnlicher Vergnügen, ist, sondern auch Selbstzweck.“ (Krebs 1996a, S. 33).

⁵⁶ Gethmann bezeichnet den Utilitarismus als einen eng angelegten Anthropozentrismus, als einen „Humanegoismus“ (Gethmann 1996, S. 14)

⁵⁷ Vgl. A. Krebs gleichnamige Dissertation ‚Naturethik‘. Darin stellt sie die grundlegende Frage, ob der Natur ein eigener Wert zuzuschreiben ist oder Natur nur vom Interesse des Menschen her ethisch relevant ist.

2.3.1. Anthropozentrische Argumentation

Umweltethiker, die anthropozentrische Ansätze vertreten, setzen beim Eigeninteresse des Menschen an. Für Dieter Birnbacher ist Eigennutz eine der stärksten Triebkräfte für das Handeln der Menschen. Er geht von der Überlegung aus, warum Menschen sich am Gemeinwohl orientieren sollten, wenn damit die eigenen Belange an persönlichem, kurzfristigen Nutzen zurückgestellt werden müssen. Er kommt zu dem Schluss, dass angesichts der jeden Einzelnen betreffenden Folgen der ökologischen Krise jeder lernen müsse, sich selbst zu begrenzen. Ansonsten würden die bereits bestehenden Erfahrungen mit Verminderung der Lebensqualität, Luftverschmutzung und Lärmbelastung die Angst vor dem Verlust des bestehenden persönlichen Wohlstands verstärken. Für ihn findet die Verantwortung - die auch kommende Generationen einbezieht - ihre Begründung in dem „intergenerationellen Nutzensummenutilitarismus“ mit dem Ziel, den größtmöglichen Nutzen, die größtmögliche Differenz zwischen Glück und Leiden für die größtmögliche Zahl von Menschen zu verwirklichen (vgl. Birnbacher 1988, S. 101ff).⁵⁸ Habermas möchte die Implikationen zwischen der Verantwortung gegenüber den Menschen einschließlich künftiger Generationen und der Verantwortung gegenüber der Natur beachtet wissen.

Eine wesentliche Argumentationslinie innerhalb des Anthropozentrismus ist durch das ‚*basic-needs-Argument*‘ (‚Grundbedürfnis-Argument‘, u. a. vertreten durch Passmore, Spaemann, Jonas) gekennzeichnet. Das Argument basiert auf der Berücksichtigung von Moral und Eigeninteresse. Zentral geht es um die Bedürfnisse der Lebewesen, die abhängig sind von den Einflüssen und zunehmenden Folgen des Wirtschaftswachstums. Seine Vertreter betonen, dass dieses Argument als signifikant für den Schutz der Natur und Umwelt gelten müsste, da es im Eigeninteresse des Menschen sei, seine Umwelt für sich zu schützen.

Kritiker des ‚*basic-needs*‘ fordern die stringente Berücksichtigung eines ‚Eigenwertes der Natur‘ (vgl. Krebs 1996, S. 368). Für dessen Berücksichtigung spricht auch das ‚*Ästhetische Kontemplationsargument*‘. Es begründet Naturschutz mit der besonderen Relevanz, die der Betrachtung schöner und erhabener Natur im Blick auf ein gelungenes menschliches Leben zukomme und somit auch einen eudämonistischen Wert darstelle. Des Weiteren finden sich im Rahmen der anthropozentrischen Argumente das ‚*Design* -

⁵⁸ Angelika Krebs dagegen wirft in Hinblick auf diese Argumentation in ihrer *Naturethik* die grundsätzliche Frage auf, wie geeignet das ökonomische Instrumentarium der Kosten-Nutzen-Analyse für Naturschutzbelange sei, wenn man die Frage ausblendet, ob der Wert der Natur wirklich nur in ihrem Nutzen für den Menschen besteht.

Argument'⁵⁹, das ‚Heimat - Argument'⁶⁰, das ‚Pädagogische Argument'⁶¹ und das ‚Argument vom Sinn des Lebens'. Eine wesentliche Begründung für diese Argumente liegen darin, dass Menschen die Natur nicht primär als einen Ressourcenlieferanten betrachten, sondern ihr einen grundsätzlichen Wert für die menschliche Lebensqualität zusprechen.

2.3.2 Physiozentrische Argumentation

Innerhalb der physiozentrischen Argumentation ist zu unterscheiden zwischen *epistemisch-anthropozentrischen Ausdehnungsargumenten*, die bei Moralthorien ansetzen und *den absoluten (apodiktischen) Argumenten*, die für den Eigenwert der Natur, unabhängig vom menschlichen Interesse, plädieren.

Der epistemisch-anthropozentrische Physiozentrismus berücksichtigt das Wohl anderer, öffnet sich für Elemente der menschlichen moralischen Kultur und berücksichtigt die empfindungs- und handlungsfähige Seite der Natur.

Weitere Differenzierungen beziehen sich auf die Wahrnehmung von Natur als:

- *instrumentellem Wert* - im Blick auf die Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse, das körperliche und seelische Wohlbefinden und die Erziehung des moralischen Charakters;
- *eudämonistischer Eigenwert* - im Sinne eines ‚unverkürzten Anthropozentrismus‘ werden der Natur neben der Funktion als Ressourcenlieferantin weitere Werte wie Heimatwert und andere ästhetische Wert zugeschrieben.
- *moralischer Eigenwert* - in Bezug auf das Recht auf ‚gutes Leben‘ von empfindungsfähigen Tieren (vgl. Krebs 1996, S. 378).

Innerhalb des Physiozentrismus lassen sich, in Anlehnung an A. Krebs (vgl. Krebs 1996, S. 350), folgende Abstufungen vornehmen:

- *Pathozentrismus*: Alle empfindungsfähigen und leidensfähigen Wesen haben eigenen moralischen Wert.
- *Biozentrismus*: Allen Lebewesen kommt moralischer Wert zu.
- *Radikaler Physiozentrismus*: Die ganze Natur hat einen moralischen Wert⁶².

⁵⁹ (Vertreter: Kambartel) Es beschreibt im Kern Artefakte, für die der Mensch verantwortlich ist. Über die ‚natürliche Natur‘ kann der Mensch sich von der Verantwortung gegenüber Künstlichem lösen.

⁶⁰ (Vertreter: Lübke, Meyer-Abich) Der Mensch identifiziert sich über Vertrautheits- und Geborgenheitsgefühle, die er seiner Heimat gegenüber entwickelt. Das Heimat-Argument verstärkt die Option des guten Lebens, das sich über Natur- und Heimatschutz aus Respekt vor dem ästhetischen Bedürfnis nach Geborgenheit in der Natur rechtfertigt.

⁶¹ (Vertreter: Schlitt, Tugendhat) Das Argument ist geprägt durch Kant: Der ‚moralische Charakter‘ muss geschult werden mittels des behutsamen Umgangs mit Natur, des Mitleids mit Tieren und ästhetischer Naturkontemplation. Die Ansätze finden ihren Niederschlag in der Naturpädagogik u.a. bei Göpfert.

⁶² Der radikale Physiozentrismus gliedert sich in eine holistische Sicht (Ganzheit der Natur ist Träger der moralischen Werte, Deep-ecology, Ökozentrismus) und eine individualistische Sicht (Einzeldinge der Natur sind Träger moralischer Werte).

Da bei unterschiedlichen Autoren (u. a. Bayertz, Krebs, Ott) die Zuordnung der unterschiedlichen Argumentationen voneinander abweicht⁶³, nehme ich - stellvertretend für eine detaillierte Nennung physiozentrischer Argumente - die grobe Unterscheidung zwischen pathozentrischen, biozentrischen und holistischen Ansätzen vor⁶⁴. A. Krebs ordnet Attfield, Taylor und Ott als Umweltethiker und Vertreter des ‚Teleologischen-‘ oder auch ‚inherent-worth Arguments‘⁶⁵ ein. Jonas und Meyer-Abich führen sie mit Einschränkung an, da bei ihnen im teleologischen Sinne der Natur ein absoluter und nicht ein epistemisch-anthropozentrischer moralischer Wert zugeschrieben wird.

Der pathozentrische Ansatz

Der pathozentrische Ansatz berücksichtigt alle leidens- und empfindungsfähigen Wesen, indem er Menschen wie auch die Tiere als Träger ‚eigenständiger‘ intrinsischer Werte betrachtet. Der pathozentrische Ansatz, der auch als eine ‚Ethik der Leidensbegrenzung‘ zu verstehen ist⁶⁶, findet seine Begründung u. a. in der Mitleidsethik Arthur Schopenhauers (vgl. Birnbacher 1980, S. 120).

Die Mitleidsethik kann sich auf eine bedeutende philosophische Tradition berufen. Als eine jüngere Vertreterin dieser Ethikform und insbesondere der Tierethik gilt Ursula Wolf. Sie lehnt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Umweltethik und Mitleid gegenüber Tieren ab. Sie trennt die Frage der Umweltethik nach dem Umgang mit der Natur von der Frage, ob Tiere Gegenstand moralischer Verpflichtungen sein können. Im Gegensatz zu anthropozentrischen Ethikern, für die die Kompetenz zur Übernahme von Pflichten und Rechten eine Voraussetzung für die Berücksichtigung von Eigenwert ist, argumentiert Wolf, „... daß bereits die Existenz wildlebender Tierpopulationen Grund genug ist, die strikte Trennung von Tieren und Umwelt nicht zu akzeptieren, und folglich die Mitleidsethik als Teil des Diskurses über Ökologie und Ethik anzuerkennen“ (Ott 1994, S. 144).

Der biozentrische Ansatz

Kennzeichnend für den Biozentrismus ist, der Natur als nichtmenschlicher Mitwelt Eigenwert und individuelle Rechte zuzuschreiben. Indem allen Lebewesen ein eigenstän-

⁶³ „Die Binnenkontroversen der Ökologischen Ethik lassen sich dadurch erklären, daß deren Vertreter in der Regel mehrere, aber nicht alle Argumente akzeptieren. Jeder Umweltethiker favorisiert zudem eine anderer Reihenfolge der Bedeutsamkeit dieser Gründe“ (Ott 1996, S. 102).

⁶⁴ William K. Frankena (1979) unterteilt in anthropozentrischen, pathozentrischen, biozentrischen und holistischen Ansatz (vgl. Birnbacher 1994, S. 281).

⁶⁵ Ebenso bei der Zuordnung der Vertreter des Theologischen Arguments; Ott nennt hier Auer, Ricken, Moltmann, A. Krebs führt Schlitt und Irrgang an (vgl. Ott 1996, S. 102).

diger Wert zugesprochen wird, steht ihnen eine moralische Berücksichtigung zu. Attfield differenziert dabei weiter und stuft den intrinsischen Wert entsprechend einer hierarchischen Gliederung ein, durch die sich eine bestimmte moralische Signifikanz entsprechend der biologischen Organisationshöhe der Individuen ergibt (vgl. Birnbacher 1994, S. 283). Kennzeichnend für eine weit gefasste Biozentrik innerhalb einer philosophischen Ethik ist der Ansatz von Albert Schweitzer: „Die Ehrfurcht vor dem Leben wird auf jedes Lebewesen ausgedehnt. Moralisch handelt der, der auf Leben in jeder Form Rücksicht nimmt.“ Eine Annäherung an den biozentrischen Ansatz und die Ethik der Ehrfurcht vor allem Leben nach Albert Schweitzer findet sich bei Günter Altner. Da alle Lebensformen zumindest in einem historischen Zusammenhang stehen und in ihrer Vielfalt das Leben ausmachen, gilt für ihn die Maxime, dass es kein lebensunwertes Leben gibt (Altner 1991, S. 70). In seiner Arbeit ‚Naturvergessenheit‘ nennt er konkrete praxisbezogene Maximen und Maß-Stäbe für eine Umweltethik, die er als ‚Bioethik im Sinne einer Neuorientierung der menschlichen Verantwortung gegenüber allen Formen der belebten Natur‘, versteht. Die ‚Bioethik‘ gestaltet sich durch dreizehn Grundsätze, die auf dem Leitsatz Albert Schweitzers „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“ (Schweitzer 1972, S. 377) basieren.

Der holistische Ansatz

Biozentrismus und Holismus unterscheiden sich dadurch, dass der Biozentrismus der belebten Natur intrinsische Werte zuschreibt, während der Holismus auch die unbelebte Natur in sein Wertesystem einbezieht. Bezugsgrößen für die Wertzuschreibung sind dabei entweder Kollektive (stehend für die Ganzheit) wie Biotope, Landschaften oder individueller Naturwesen, denen Werte wie Schönheit oder z. B. Pluralität zugeschrieben werden können.

Stückelberger unterscheidet drei holistische Ansätze, die aus den wissenschaftlichen Teildisziplinen der Quantentheorie (David Bohm), der Geophysikologie (James E. Lovelock) und der Naturphilosophie (Klaus Meyer-Abich) resultieren (vgl. Stückelberger 1997, S. 74ff). Typisch für die holistische Ethik ist der Ansatz Meyer-Abichs, der auf die Interessen des Ganzen, der Gesamtheit (der Menschheit, der Natur als Ganzes) rekurriert und nicht vom einzelnen Lebewesen ausgeht.

Als radikale Vertreter des Holismus gilt der ‚Vater‘ der deep-ecology Arne Naess; dessen Tiefenökologie als die ökoethisch einflussreichste Schule mit einem durch den

⁶⁶ Es gilt als ein intrinsischer Unwert, Tieren Leid zuzufügen.

Buddhismus inspirierten Grundgedanken zu verstehen ist⁶⁷. Ferner ist die ‚land-ethic‘ nach Aldo Leopold zu nennen, deren Ziel es ist, ein Bewußtsein der Gemeinschaft mit der ‚biotic-community‘ zu erzeugen. Den Eigenwert der Schönheit, Stabilität und Integrität der Natur begründet die ‚land-ethic‘ soziobiologisch mit dem Argument, dass die evolutionären Chancen der Menschheit stiegen, wenn die Menschheit der Gemeinschaft allem Natürlichen ihren eigenen Wert beimesse. Da eine Gemeinschaft immer innerhalb eines bestimmten Ökosystems fungiert, sind alle in ihr bestehenden Teile als Mitglieder der ökologischen Gemeinschaft an deren vorherrschende Moral und an entsprechende Gemeinschaftsgrenzen gebunden.

3. Dimensionen von Gerechtigkeit in ökologischer Perspektive

3.1 Das Naturverhältnis des Menschen und ökologische Gerechtigkeit

”Der Hauptgrund für die bisher geringe Bedeutung von Gerechtigkeitsargumenten im Diskurs lokaler und globaler Ungerechtigkeit in der Ökologischen Ethik ist vermutlich, daß Gerechtigkeitskonflikte einem verbreiteten Verständnis nach bei der Verteilung knapper Güter »unter Menschen« entstehen, so daß ökologische Gerechtigkeit per se einen anthropozentrischen Standpunkt zu enthalten scheint“ (Leist 1996, S. 388).

Der Aspekt ‚Ökologische Gerechtigkeit‘ bildet den Schwerpunkt der Gerechtigkeitsüberlegungen in der Umweltethik. Es geht dabei um die gerechte Verteilung der von den Menschen und seiner Mitwelt auf der Grundlage natürlicher Ressourcen produzierten Güter unter Beachtung der damit verbundenen sozialen und ökologischen Folgen.

⁶⁷ Die Selbstverwirklichung des Menschen bedeutet die Überwindung des kleinen egoistischen Selbst über die Identifikation mit der Natur auf ein großes Selbst hin. Das große, wahre Selbst misst dann dem Gedeihen der Natur einen eigenen Wert bei (vgl. Pfordten v. d. 1996, S. 116ff).

Die Ökologische Gerechtigkeit impliziert also die Gerechtigkeitsprobleme, die im Kontext der ökologischen Krise entstehen.

In dem bereits erläuterten Spannungsverhältnis zwischen anthropozentrischer und physiozentrischer Sichtweise wird der Antagonismus zwischen dem ‚ökonomischen Bewertungsgrundsatz‘, die Natur als Mittel zum Zweck menschlichen Wohlergehens zu nutzen und der Achtung und Berücksichtigung von Eigenwerten und Rechten der Natur evident. Diese zentrale (Wert)Frage nach Naturschutz und Gerechtigkeit für die heute Lebenden, aber auch für deren Nachkommen, wird sowohl in der Ökologischen Ethik, der politischen und ökonomischen Ethik, jedoch zentral im Ansatz einer Natur und Ressourcen schonenden Umweltpolitik über das Konzept der ‚Nachhaltigen Entwicklung‘⁶⁸ zu lösen versucht. Damit ist intendiert, Armut und Ungerechtigkeit, Naturzerstörung und Überbevölkerung zur Zufriedenheit aller BewohnerInnen der ‚Einen Welt‘ zu lösen. In den 70er Jahren machte die bereits verstorbene Rachel Carson in ihrem Buch ‚Der stumme Frühling‘ auf die Folgen und Auswirkungen des Pestizideinsatzes für Mensch und Natur aufmerksam. Es folgten eine Reihe von naturethischen Arbeiten. Der norwegische Philosoph Arne Naess forderte in einem Vortrag auf der 3. Weltzukunftskonferenz (1972) in Bukarest die Ablösung der bisherigen oberflächlichen Ökologie (Shallow Ecology) durch eine Tiefenökologiebewegung (Deep long-range ecology movement) und damit die grundsätzliche Infragestellung gängiger ökonomischer und politischer Praxis. Es ginge nicht mehr an, lediglich die Symptome einer kränkelnden Umwelt zu reparieren, sondern der Umgang mit der Natur müsse völlig neu gestaltet werden⁶⁹. Zu den ersten deutschsprachigen naturethischen Arbeiten zählt ‚Das Prinzip Verantwortung‘ von Hans Jonas (1973) mit einem Entwurf einer der Situation angemessenen Zukunftsethik.

Paradigmenwechsel von der sozialen zur ökologischen Frage

Bis Ende der 80er Jahre stand die auf den Nord-Süd-Konflikt⁷⁰ bezogene soziale Frage im Kern der christlichen Sozialethik. Seit der Wende 1989, mit der Öffnung der ehemaligen sozialistischen Staaten Osteuropas, wird die strukturelle Analyse von Ungerechtigkeit und sozialem Elend sowie Kampf gegen Ungerechtigkeit unter der Leitperspektive der ‚Option für die Armen‘ geführt. Angelehnt an die christliche Sozialethik hat

⁶⁸ Zur näheren Beschreibung des Konzeptes siehe Kapitel 4

⁶⁹ Vgl. Marggraf; Streb 1997, S. 239

⁷⁰ Für die (Umwelt) Politik ist weiterhin von dem ‚Nord-Süd-Konflikt‘ als Kernproblem auszugehen. Das Hauptproblem, die ‚Option für die Armen‘ wird in der politischen Frage lediglich als ein Teilproblem von Bevölkerungsproblematik oder Welternährung subsumiert.

Stückelberger eine Leitlinie, eine Art ‚kategorischen Imperativ‘, entwickelt: „Handle so, daß die natürlichen Ressourcen, die menschliche Arbeit und die vom Menschen produzierten Güter (...) wie auch die ökologischen Lasten weltweit und zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Generationen gerecht verteilt werden. Gerecht ist dabei, was dem Schwächsten am meisten dient.“⁷¹ Es geht nicht primär ums Überleben oder um soziale oder politische Konflikte, die auf Not und Verelendung basieren. Die Möglichkeit, Veränderungen oder faire Verteilung einzuklagen, läge einerseits in stringenten Gerechtigkeits- und Gleichheitsforderungen über bereits etablierte und institutionalisierte, meist staatliche Korrekturmechanismen, andererseits sollten auch normative und damit moralisch, ethisch begründete Leitlinien in den Vordergrund treten, an denen sich die Programme dieser Institutionen orientieren. Gemeint sind damit demokratisch durchsetzbare Vorstellungen von gutem Leben mit den Leitfragen: Was gilt als fair, was als gerecht, welches Ausmaß von sozialer bzw. wirtschaftlicher Ungleichheit ist tolerierbar? Diesen normativen Leitlinien von Gerechtigkeit würde dann entsprochen, wenn der Mensch der Natur nicht nur eine Nutzenfunktion zuschriebe.

In der Darstellung des Mensch-Naturverhältnisses in verschiedenen historischen Kontexten werden unterschiedliche Positionen evident. Einerseits wird der Mensch als Individuum der Natur gegenübergestellt, andererseits wird die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zum Objekt naturwissenschaftlicher Betrachtungsweise. Das Ausklammern der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse unterschiedlicher Gesellschaften führt dabei zu einer einfachen statistischen Abgleichung zwischen Bevölkerungszahl und Ressourcen, wobei das Problem der tragfähigen Entwicklung auf diese Korrelation reduziert wird. Diese ‚optimistische‘ Perspektive setzt auf eine Entwicklung (Optimierung) des Naturverhältnisses durch Technik. Alle Auswirkungen auf die Natur bleiben dabei unbeachtet.

Ein Ansatz, der sowohl das dialektische Verhältnis von Mensch und Natur darstellt, als auch die soziale Organisation des Menschen, die den Faktor der Arbeitskraft einbezieht, findet sich bei Marx: Für ihn ist Arbeit ein gebrauchswertschaffender Prozess, ein Stoffwechsel des Menschen mit der Natur. Diese Art Stoffaustausch muss als gesellschaftlich organisierter Naturprozess verstanden werden.⁷² Der Mensch tritt der Natur

⁷¹ Stückelberger ist Vertreter einer christlich orientierten Ethik wie auch Alfons Auer und Bernhard Irrgang, die grundsätzlich Gerechtigkeit unter dem Aspekt von sozialer Gerechtigkeit in den Blick nehmen, die durch ein dynamisches Moment gekennzeichnet ist; dem gesellschaftlichen Wandel entsprechend, verschieben sich die Schwerpunkte der Gerechtigkeitsproblematik (vgl. Wulsdorf 1998, S.59).

⁷² „Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in

nie als Individuum gegenüber, sondern immer vermittelt durch die spezifische Form, in der die Aneignung der Natur in einer Gesellschaft organisiert ist. So stehen sich in der Debatte um ökologische Gerechtigkeit eine in Blick auf die Natur rein konsumptive Haltung und eine, die Natur konservierende Haltung gegenüber.⁷³

Die aus der ökologischen Krise bereits entstandenen Umweltrisiken und –katastrophen (Tschernobyl, Bopal, u. a.) zum einen und die aus gegenwärtigem und zukünftigem Umgang mit Natur entstehenden Folgewirkungen für die Umwelt zum anderen evozieren zwei Kategorien der Ökologischen Gerechtigkeit: wiedergutmachende (korrektive)⁷⁴ und verteilende Gerechtigkeit.⁷⁵ Die Kategorie ‘wiedergutmachende’ Gerechtigkeit intendiert, bereits entstandene Umweltkatastrophen auszugleichen. Die Kategorie Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich auf die gegenwärtige und zukünftige Verteilung von Naturgütern.

3.2. Globale Aspekte ökologischer Gerechtigkeit

Staatliche und wirtschaftliche Einflussnahme auf nationaler Ebene als auch die Auswirkungen der Weltwirtschaft bedingen, dass evidente Problemfelder auf nationaler und internationaler Ebene zunehmen und eine Verteilungs(un)gerechtigkeit fördern.

Der gerechte Anteil aller an den Ressourcen der Erde ist das Kernproblem von Gerechtigkeit im globalen Kontext

Im ‚Nord-Süd-Konflikt‘ zeigt sich der strukturelle Konflikt zwischen Entwicklungs- und Industrieländern besonders deutlich. Hier wird offenbar, dass *soziale* Gerechtigkeit, die intendiert, dass jeder das erhalten sollte, was ihm zusteht, auch durch unterschiedliche Interessen und Konflikte beeinträchtigt wird. Das Konfliktverhältnis ergibt sich aus unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Entwicklungschancen von Entwicklungsgesellschaften einerseits und Industriegesellschaften andererseits und stellt ein zentrales Problemfeld der Internationalen Beziehungen dar. Der ‚Nord-Süd-Konflikt‘ als ein außenwirtschaftlicher und verteilungspolitischer Interessenkonflikt wird zunehmend durch demografische, ökologische und sicherheitspolitische Aspekte bestimmt.

einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur.“ (Marx 1976, S. 192).

⁷³ Vgl. Leist 1996, S. 390

⁷⁴ Korrektive Gerechtigkeit meint im Allgemeinen die Wiederherstellung einer moralischen oder rechtlichen Situation, die aus dem Gleichgewicht geraten ist, wobei eine unparteiliche Instanz einen gerechten Ausgleich oder eine gerechte Strafe feststellt (vgl. Tugendhat 1994, S. 367).

⁷⁵ Vgl. Leist 1996, S. 391

Die Verteilungsfrage stellt sich im Wesentlichen als eine Machtfrage im internationalen Rohstoffhandel dar. Zwei zentrale Tatbestände stehen im Vordergrund: Die Struktur der Rohstoffmärkte als Nachfragemärkte und die Verteilung des Rohstoffreichtums auf der Welt unter Einbeziehung der noch nicht erschlossenen Lagerstätten. Unabhängig von der tatsächlichen Verteilung der geologisch festgestellten Reserven stehen sich nach wie vor zwei unterschiedliche Interessenblöcke mit ungleicher Machtverteilung gegenüber: die Entwicklungsländer, meist Produzenten, und die Industrieländer, vorwiegend als Verbraucher. Das Rohstoffthema bleibt auf absehbare Zeit das dominierende Nord-Süd-Problem. Der Interessenkonflikt ist allerdings nicht so leicht und einseitig zu erklären, denn auch Entwicklungsländer haben Interesse an billigem Rohstoffimport. Mit der Ölkrise 1973/74 eskalierte ein Rohstoffkonflikt und führte kurzfristig zu einer Umkehrung der Machtstrukturen: Die sog. ‚Dritte Welt‘ avancierte zum führenden Faktor der internationalen Politik.

Die Abhängigkeit von Machtverhältnissen, Strukturen der Rohstoffmärkte und der Universalität der Preisbildung verhindern die Berücksichtigung der individuellen Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Länder. Die Rohstoffbörsen gelten dabei als Verteilerinstanzen und geben den Maßstab für die Preisbildung und für eine Vertragsgrundlegung vor (vgl. Sachs 1994, S. 17ff).

Unter dem Gesichtspunkt ökologischer Gerechtigkeit werden in der Verteilungsfrage globale Probleme evident, die zugleich auf die Ursachen einer ökologischen Krise verweisen. Indem die Hauptintention der Wirtschaft in der Wachstumssteigerung liegt, geht mit dem Prozess der Industrialisierung eine permanente Überforderung der Tragkapazitäten der Ökosysteme einher. Aufgrund der wirtschaftlichen Expansion auf internationaler und nationaler Ebene wachsen die globalen Probleme, als Folge von sich immer stärker verknüpfenden internationalen ökonomisch-ökologischen Interdependenzen und dem ‘innovativen’ Wunsch nach Globalisierung.

Damit einher gehen die „Sozialen Disparitäten im globalen Massstab“ wie im Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung 1998 die ungerechte und unsoziale Lage der ökologischen und globalen Krise beschrieben wird, die „in vielen Fällen Ungleichverteilungen von Risiken des globalen Wandels, insbesondere hinsichtlich des Schadensausmaßes“ bewirken. (WBGU 1998, S. 190).

Im Folgenden sollen die nationalen und internationalen Umweltprobleme unter dem Aspekt der entstehenden und bereits entstandenen Gerechtigkeitsprobleme skizziert werden.

Das Bevölkerungswachstum konzentriert sich im Wesentlichen auf die Entwicklungsländer. Dabei bestehen zwischen einzelnen Regionen und Ländern eklatante Unterschiede. Vor allem Afrika bildet dabei einen Brennpunkt. Für das Jahr 2025 rechnet die UNO mit 1,58 Milliarden Menschen in Afrika (vgl. Münz / Ulrich 1995, S. 40), d. h., etwa ein Fünftel der Weltbevölkerung wird auf diesem Kontinent leben.

Um die Nahrungsmittelproduktion der wachsenden Weltbevölkerung anzupassen, müsste diese um 75% gesteigert werden, um in den 20er Jahren dieses Jahrtausends die Weltbevölkerung ausreichend zu versorgen. Grundproblem ist hier, dass die „Ernährungssicherung nicht nur die Produktion und Distribution von Nahrung zur Befriedigung der Grundbedürfnisse umfasst, sondern auch den institutionellen Rahmen, der es den Menschen erlaubt, Zugang zu Nahrung in ausreichender Menge und Qualität zu sichern.“⁷⁶

Armut und Hunger stellen Kernprobleme dar, die lebensbedingenden Einfluss für die gegenwärtige und zukünftige Menschheit hat. Zur Zeit leiden ca. 200 Mio. Kinder an Proteinmangel, 800 Mio. Menschen an Hunger⁷⁷ und Unterernährung. Obwohl die Weltbevölkerung um 1,6 Mrd. (vgl. WBGU 1998, S. 204) gestiegen ist, konnte die Pro-Kopf-Verfügbarkeit von Nahrungsmitteln insgesamt erhöht werden. Trotz dieser positiven Gesamtentwicklung bleibt jedoch die ungleiche regionale Verteilung.

Während in westlichen Ländern der Pro-Kopf-Verbrauch 3.330 kcal pro Tag⁻¹ beträgt, liegt er in den Entwicklungsländern bei 2.520 kcal /Tag⁻¹. Global verteilt würde diese pro-Kopf-Menge ausreichen. Für den Teil Afrikas, südlich der Sahara liegt die Pro - Kopf - Verfügbarkeit um 20% unter dem Weltdurchschnitt (vgl. WBGU 1998, S. 204).

Am Beispiel des Umgangs mit Wassers als elementare Ressource wird ein Problem der ökologischen Krise unter Gerechtigkeitsaspekten besonders deutlich. Für zahlreiche Länder ist das Wasserproblem als sehr ernsthaft zu beurteilen. Dabei bestimmen Bevölkerungsdichte, marktorientierte Land- und Viehwirtschaft primär den Wasserverbrauch. Ein zusätzliches Problem liegt in der zunehmenden Überlastung des Bodens. Die zunehmende künstliche Bewässerung in der Landwirtschaft, die weltweit 1300 Milliarden Kubikmeter pro Jahr benötigt, kann die Ertragsverluste durch die zunehmende Ausdeh-

⁷⁶ Auf dem Weltkindertag (1994) machte das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) mit einem Plakat auf die Situation von Kindern in Entwicklungsländern aufmerksam: „Kinder ohne Zukunft erkennen sie an diesem Zeichen“. Auf der UN-Bevölkerungskonferenz in Kairo (1994), wurden Forderungen aufgestellt, die die eklatanten Krisenszenarien und globalen Krisenerscheinungen benennen, deren Ursachen in den nationalen Interdependenzen zu finden sind: Die Verringerung der Armut, das Recht auf Arbeit, die Garantie der Menschenrechte, die Verbesserung der Gesundheit und Ausbildung für Männer und Frauen explizit der Abschaffung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Diskriminierung der Frauen (vgl. Krämer 1995, S. 117).

⁷⁷ Da der Begriff Hunger nicht präzise ist, wird er wissenschaftlich als ‚Mangelernährung‘ erfasst. Zum einen beschreibt Hunger ein subjektives Gefühl, zum anderen deutet es auf Formen schwerer Mangelernährung hin, die bis zum Verhungern führen kann (Urf 1995, S. 215).

nung von Wüstenzonen nicht kompensieren. Besonders afrikanische Gebiete nördlich des Äquators sind dabei betroffen (vgl. WBGU 1998, S. 134ff). Das Wassermanagement hat insofern eine wichtige internationale Dimension, da es auf der Welt mehr als 200 grenzüberschreitende Flusseinzugsgebiete und eine große Zahl von Seen und Gewässern mit regionalem Einzugsbereich gibt.

Ein weiteres Problem sind die Ozeane, die als Entsorgungsorte (z. B. Verklappung von Dünnsäuren) ‚missbraucht‘ werden. Sie müssen über ein internationales Wassermanagement den Charakter als generelle *globale Gemeinschaftsgüter* bekommen (Simonis 1996, S. 181f).

Aufgrund ihres globalen Charakters stellen die klimatischen Umweltgefährdungen und ihre ökologischen Folgewirkungen für die ökologischen Kreisläufe eine existenzielle Herausforderung für die Natur und die Menschheit dar. Der lange Zeit unkontrollierte Gebrauch von FCKW (Fluorchlorkohlenwasserstoffe) führte zu ansteigendem Ozongehalt in der Atmosphäre, dem entstandenen Ozonloch, was sich in Gestalt des Treibhauseffektes (vgl. Loske et al. 1992) ausgewirkt hat. Zusätzlich trägt der Anstieg von CO₂ durch Emissionen zu diesem Effekt bei, wobei im Vergleich der CO₂ Ausstoß der Entwicklungsländer eine geringfügigere Rolle spielt als der der hochindustrialisierten Ländern (vgl. WBGU 1998, S. 122ff).⁷⁸

Von globaler Bedeutung ist auch die Zukunft des tropischen Regenwaldes. In seiner Funktion als ‚globaler Sauerstofflieferant‘ bestimmt er das globale Klima entscheidend. Im lokalen Zusammenhang dient er im Zuge eines nachhaltigen Umgangs mit Natur als Lebensraum und -grundlage für die einheimische Bevölkerung. Zusätzlich weist er den größten Anteil an Biodiversität auf. Die täglich voranschreitende Rodung und anschließende ‚Kultivierung‘ mittels westlicher Agrarstrukturen⁷⁹, die hauptsächlich durch Monokulturen bestimmt werden und entsprechend erhöhten Pestizidbedarf erfordern, führen zu unmittelbaren Schädigungen von Mensch und Natur. Ein dazu parallel auftretendes eklatantes Problem ist u.a. der Verbrauch von Brennholz, da für das Gros der Weltbevölkerung Holz als grundlegender Energielieferant zu verstehen ist.

Zusammenfassend benennt Ott die Auflistung globaler Zerstörungen treffend:

⁷⁸ Da deren Technologien stark veraltet oder minderwertiger sind, ist deren Resorptionskapazität allerdings sehr hoch. Ein Verbot FCKW-haltiger Energielieferanten, die hohe Effizienz hatten, würde den Einsatz kostspieliger Ersatzstoffe erfordern. Um die weit überproportionale CO₂-Emission in der Welt im Sinne eines gerechten Verhältnisses zu kompensieren, müssten seitens der westlichen Länder Ausgleichszahlungen erbracht werden.

⁷⁹ Der Wandel der Landwirtschaft zur Agroindustrie mit der Zielsetzung von ‚Intensivierung‘, ‚Spezialisierung‘ und ‚Konzentration‘ hat diese von ihrer ursprünglichen Zielsetzung abgelenkt, einen Lebensstandard mit hochwertigen Produkten zu gewährleisten. Zugleich wird mit diesem Wandel die differenzierte aber ausgewogene Erhaltung von Siedlungs-, Wirtschafts- und Erholungsraum zum Problem (vgl. Zirnstein 1996, S. 113ff).

„Man kann von einer human induzierten globalen Desertifikation sprechen.“ (Ott 1994, S.10)

3.3. Inter- und Intragenerationelle Gerechtigkeit

Die Belastung und Ausbeutung globaler Gemeingüter wie Weltmeere, Antarktis und Tropenwälder mit den Folgen u.a. für klimatische Veränderungen hat eine Dimension des Schadenausmaßes angenommen, deren Konsequenzen besonders die zukünftigen Generationen tragen müssen. In der Debatte über ökologische Gerechtigkeit wird dieser generationsübergreifende Aspekt unter der Perspektive von inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit diskutiert.

Zu der Gefährdung und den Beeinträchtigungen der Lebensbedingungen zukünftiger Generationen durch eine mögliche Klimaveränderung und überdurchschnittlichen Ressourcenverbrauch kommt eine dritte Dimension hinzu: Der Umgang mit Altlasten und Reststoffen aller Art, besonders aber die Frage der atomaren Endlagerung stellen ein noch nicht kalkulierbares, generationsübergreifendes Risiko mit Langzeitwirkung dar. In der Diskussion um intergenerationelle Verpflichtungen vertritt Spaemann die These, dass die Produktion langlebigen radioaktiven Abfalls als dauernde Gefahrenquelle auf keine Weise gerechtfertigt werden könne (vgl. Spaemann 1990, S. 201).

Das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung als einer ‚zukunftsfähigen Entwicklung‘ intendiert, über die Verknüpfung von inter- und intragenerationeller und ökologischer Gerechtigkeit die Bedingungen für die Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten kommender Generationen zu gewährleisten. In dem Bericht der Brundtland-Kommission (1987) „Unsere gemeinsame Zukunft“ wird die Generationenfrage als zentrales Element innerhalb der dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung genannt. Es geht um ein Verhalten, das „... die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (Hauff 1987, S. 86).

Hauff entwickelt aus diesem Leitsatz zwei Schlüsselbegriffe:

1. *Den Gedanken der Beschränkungen:*

Unter der Perspektive von intergenerativer Gerechtigkeit geht es darum, den Ressourcenverbrauch und Umweltbelastungen so zu beschränken, dass die Umwelt in die Lage versetzt wird, sowohl gegenwärtige als auch zukünftige Bedürfnisse zu befriedigen.

2. *Die Orientierung an (Grund)Bedürfnissen:*

Im Kontext der Forderung nach intragenerationeller Gerechtigkeit (vgl. Hauff 1987, S. 46) geht es insbesondere um die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Ärmsten der Welt.

In Blick auf die Ärmsten der Welt steht unter dem Aspekt intragenerationeller Gerechtigkeit für die industrialisierte Welt vor allem der Gedanke der *Beschränkung* im Vordergrund. Ziel ist dabei, die Chance zu eröffnen, gegenwärtige und zukünftige *Bedürfnisse* in Einklang zu bringen.

Eine weitere Unterscheidung liegt im Jahresgutachten 1998 des WBGU vor. Darin wird die räumliche Verbreitung eines Schadens oder eines Schadenspotenzials als *Ubiquität* bezeichnet und bezieht sich auf die intragenerationelle Gerechtigkeit. Die zeitliche Ausdehnung eines Schadenspotenzials wird unter dem Begriff der *Persistenz* verhandelt und bezieht sich auf die intergenerationelle Gerechtigkeit (vgl. WBGU 1998, S. 55).

Eine weitere Annäherung an das Verständnis von intergenerationeller Gerechtigkeit erschließt sich über das sozialpolitische Verständnis des ‚Generationenvertrages‘. Dabei wird von einer zeitlichen Dimension von 30 Jahren ausgegangen, die die gegenwärtig Lebenden in drei Generationen umfasst: Kinder, Erwerbstätige und ‚Alte‘. Hilfreich ist diese sozialpolitische Orientierung am Begriff Generationenvertrag deshalb, weil er verdeutlicht, dass ‚intergenerationelle Gerechtigkeit‘ nicht nur auf zukünftige Generationen verweist. Unter dem häufig gebrauchten Leitbild ‚Verantwortung für zukünftige Generationen‘ wird intergenerationelle Gerechtigkeit noch näher differenziert. Dabei ist anzumerken, dass unter diesem Begriff nicht nur die Verantwortung für die Eltern-Generation, sondern auch die Verantwortung für die zukünftigen Kinder- bzw. Kindes-Kinder-Generationen, thematisiert wird (vgl. Leist 1994, S. 324).

In der Debatte über inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit lassen sich drei Argumentationsstränge unterscheiden.

- Der erste Argumentationsstrang ist innerhalb der Differenzierung von anthropozentrischen und physiozentrischen Ansätzen zu verorten und hebt die ethische Relevanz eines ästhetischen Naturverhältnisses sowie einer kontemplativen Praxis hervor. Im Prinzip geht es um eine andere Wahrnehmung von natürlicher Umwelt, die der Steigerung der Lebensqualität dient. Birnbacher spricht von ‚Ästhetischen Ressourcen‘, die keinen angemessenen Marktpreis haben, aber mit einem angemessen hohen ‚Schattenpreis‘ im Planungsprozess berücksichtigt werden sollten (vgl. Birnbacher 1980, S. 133).

- Die zweite Argumentationsrichtung steht im Kontext des utilitaristischen Paradigmas. Indem als Zweck der Natur gesehen wird, die materiellen Bedürfnisse der Menschheit zu befriedigen, versteht sie sich als ein moralphilosophisch begründetes und im nationalökonomischen Leitbild angewandtes Kosten-Nutzen-Konzept.
- Der dritte Argumentationsstrang setzt an bei der moralischen Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen, die per se einen schonenden Umgang mit der Natur voraussetzt.

Die Forderung nach einer neuen Ethik oder Moral im Umgang mit Natur basiert auf den absehbaren Folgen individueller und kollektiv-politischer Handlungen, die als globale Veränderungen Einfluss auf die Lebensbedingungen der zukünftigen Generationen haben. Ausgehend von dem Sachverhalt, dass die Erde mit ihren Ressourcen sowie ihrer Aufnahmekapazität für Schadstoffe und ihrer Tragekapazität nicht unendlich ist, sind die moralischen Konsequenzen zu bedenken. Für Hans Jonas (1984, S. 90) liegt ein Axiom der Überlegungen in dem (1.) Imperativ, „daß eine Menschheit sei“. Dieser Imperativ impliziert den Erhalt der Menschheit und den Fortbestand der Erde - wenn möglich für alle Zeit.

Hans Jonas bezieht in die ethische Verantwortung den Umgang mit der technologischen Zivilisation, die künftigen Generationen sowie die Solidarität mit den Interessen der organischen Welt im Sinne einer ‚Treue zur Schöpfung‘ ein. Tenor ist eine von Ehrfurcht und Demut getragene Verantwortung, eine ‚Ethik des Maßhaltens‘, die allerdings Gleichheit und Gerechtigkeit als Voraussetzung zum Verzicht bedingen.

Der am Nutzenaspekt orientierte Umgang mit der Natur ist ein durch menschliche Interessen und damit durch menschliches Handeln intendierter Vorgang. Unter diesem Aspekt werden auch nicht nur Implikationen für die kommenden Generationen der Menschheit und für die übrige belebte Natur berücksichtigt

Ein spezifisches (utilitaristisches) Konzept von ‚Verantwortung für die zukünftigen Generationen‘ legt Birnbacher mit einer Zukunftsethik vor, in der er von ‚Verantwortung‘ als Hauptkriterium der Handlungsorientierung ausgeht. Für ihn nimmt Verantwortung der Menschheit für die Folgen ihres Handelns in Relation zu den Bedingungen des zunehmenden Wissens der Menschheit und dem kontinuierlichem Anstieg der technischen Einflussnahme zu (vgl. Birnbacher 1988, S. 141ff). Die von Birnbacher postulierte ‚Verantwortung für kommende Generationen‘ basiert auf einem „intergenerationellen Nutzensummenutilitarismus“ mit dem Ziel, den größtmöglichen Nutzen und damit die größtmögliche Differenz zwischen Glück und Leiden für die größtmögliche Zahl von

Menschen zu verwirklichen (vgl. Birnbacher 1988, S. 101ff). Er unterscheidet zwischen zwei Konzepten der Zukunftsethik: dem optimistischen und pessimistischen Paradigma, die sich durch das utilitaristische Paradigma des Zweck-Nutzen-Ansatzes konstituieren und sowohl ethische als auch ökonomische Denkrichtungen implizieren.

Das ‚*Optimistische Paradigma*‘ ist von globalen Entwicklungsmodellen bestimmt, die die Perspektiven und Erwartungen der Entwicklungsländer einbeziehen und sieht Verantwortung für die zukünftigen Generationen im Sinne einer Verpflichtung zum Fortschritt. Das ‚*Pessimistische Paradigma*‘ hingegen antizipiert eine Beeinträchtigung des Lebensstandards kommender Generationen.

Die optimistischen Szenarien gehen von einer Erweiterung der Gestaltungsspielräume vor allem durch neue Technologien aus. Sie sehen die zukünftigen Generationen als eindeutig besser gestellt, da für sie die Zukunft Technologien bietet, die besser entwickelt und damit ‚nicht gefährdend‘ sein würden. Im Blick auf diese Prognose wird kritisch eingewendet, dass dabei die durch die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst geprägten Auswirkungen auf die Natur und ihr Produktionspotenzial unbeachtet bleiben. Bezeichnend für diesen Fortschrittsoptimismus sind Selbstorganisation und Liberalismus sowie eine dominante Weiterentwicklung des Naturverhältnisses durch Technik. Dem Konzept wird vorgeworfen, dass die „Ausblendung der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse unterschiedlicher Gesellschaften (...) zu einer einfachen statischen Abgleichung zwischen Bevölkerungszahl und Ressourcen (führt), auf die das Problem der tragfähigen Entwicklung reduziert wird.“ (Mertens 1993, S. 147).

Der ethischen Forderung, die Folgegeneration einzubeziehen, wird entgegengesetzt, dass diese vielleicht ganz andere Möglichkeiten in Hinblick auf Ernährung, Schadstoffumwandlung oder Bevölkerungsplanung haben. Ohne Frage gibt es technologischen Fortschritt, der zu einer Verbesserung des Lebensstandards beigetragen hat. Zu nennen ist hier z. B. die medizinische Forschung, deren Impfstoffe die Bedrohung durch Krankheiten oder insbesondere durch Epidemien vollständig eingedämmt oder wenigstens kontrollierbar gemacht haben. Insgesamt muss berücksichtigt werden, dass jede Entwicklung von Technologien auch Nachteile birgt. Neue Entwicklung hängt immer mit Wirtschaftswachstum zusammen und die Folgen werden auch wiederum neue Krisenbereiche eröffnen. Unter den Krisenszenarien ist also abzuwägen zwischen denen, die negative Auswirkungen auf die Generationen haben werden und denen, die positive Veränderungen, den Lebensstandard zu erleichtern oder zu verbessern, mit sich bringen.

Wenn kontinuierliches Anwachsen der Bevölkerung als Folge technischen Fortschritts positiv gesehen wird, machen Ethiker im Blick auf die Bevölkerungsfrage auf die Ambivalenz dieses Fortschritts aufmerksam: Bevölkerungswachstum sei eine Hauptursache der ‚ökologischen Krise‘, der nur entgegengesteuert werden könne, wenn es gelingt, die Zunahme der Bevölkerung zu stoppen (vgl. Campell 1987, S. 218).

Altner z. B. sieht darin das zentrale ökologische Problem. „Ein Überleben für die Menschheit wird nur dann möglich sein, wenn sowohl das Kapital als auch die Bevölkerung stabilisiert werden“ (Altner 1974; S. 109). Während die evolutionäre Entwicklung in großen Zeiträumen entsprechende Anpassungsprozesse leisten könne, sieht Altner angesichts der explosionsartigen demographischen Entwicklung in kürzester Zeit die evolutionären Mechanismen überfordert, eine entsprechende Anpassung zu leisten. Während Altner bei der Krisenanalyse auf das biologische Konstrukt „Evolution“ zurückgreift, bringen andere einen Rückgriff auf das physikalische Entropie-Gesetz ins Spiel, auf das sich auch Vertreter der Ökologischen Ökonomie stützen. Es ist von dem einfachen Grundsatz auszugehen, dass innerhalb eines Gesamtsystems Energie konstant bleibt. Dieses Gesetz wird auf nachhaltige Entwicklung und die Verteilungsfrage von monetären und natürlichen Gütern übertragen.

Generell ist zu bedenken:

„Technisches Handeln bringt irreversible Umwandlungen anderer Energieformen in Wärme mit sich, was in einem geschlossenem System früher oder später zum Wärmetod führt, d. h. zu klimatischen Bedingungen, unter denen kein Leben mehr möglich ist.“ (Randers/Meadows 1973, S. 256ff)

Ökonomisch argumentierende Autoren versuchen, die Zukunftsgefahren durch den Hinweis zu relativieren, dass den nachfolgenden Generationen durch die gegenwärtige industrielle Produktion fortlaufend geringere Ressourcenmengen zur Verfügung stünden. Sie argumentieren mit dem Postulat, dass durch technischen Fortschritt sichergestellt werden muss, dass zukünftige Generationen mit geringem Verbrauch von nicht erneuerbaren Ressourcen, einen mit der Gegenwart vergleichbaren Wohlstand erzeugen können. Hier ergibt sich das Problem, dass man Ressourcen als Kalkül betrachtet und alle Probleme als eine Frage der Berechnung.⁸⁰

In der ökologischen Ethik wird ferner relativiert zwischen ökologischen Schäden die vermutlich zukünftig ausgeglichen werden können und bleibenden Schäden. Ökologische Schäden, die in der Zukunft ausgeglichen werden können, sind für die gegenwärtig-

⁸⁰ Nachhaltige Entwicklung gilt als Kalkül z. B. in der Emissionsrate (vgl. Leist 1996, S.328; Cansier 1996, S. 61).

ge Generation wesentlich weniger bedeutend und erfordern weniger ökologische Zukunftsinvestitionen als gegenwärtige Schadensbegrenzung. Bezogen auf die Güter und Schadensverteilung bedeutet dies, dass deren Folgen eher weniger oder keine Bedeutung zugemessen wird. Dieses Verfahren nennt man ‚Soziale Diskontierung‘ (Abzinsung von Umweltgütern, vgl. Birnbacher 1996 S. 147, Rennings 1994, S. 41). Die Grundüberlegung der Diskontierung findet seine Wurzeln im Utilitarismus und in der Kantianischen Tradition, Zukunfts- und Gegenwartsverantwortung in eine Relation zu bringen. Zahlreiche psychologische Modelle entsprechen der ökonomischen Tendenz einer Minderschätzung zukünftigen Nutzens und ‚diskontieren‘ zukünftigen Nutzen und Schaden, indem sie ihn wie eine monetäre Größe behandeln. Unter dem Verständnis einer ‚dynamischen‘ Volkswirtschaft bedeutet dies, dass etwas immer mehr Wert verliert, je weiter es in die Zukunft hineinreicht. Je höher die angesetzte Diskontrate, desto geringer das Gewicht, das dem durch heutiges Handeln und Unterlassen bewirkten Nutzen und Schaden und damit auch den Pflichten gegenüber Zukünftigen beigemessen wird. Damit wird Diskontierung ein starkes Motiv für die Verlagerung ökologischer Lasten in die Zukunft.

„Die Diskontierung der aus künftigen Umweltschäden entstehenden Kosten wird deshalb häufig kritisiert oder gar völlig abgelehnt, mit dem Argument, eine derartige Diskontierung setze systematisch Anreize, Umweltschäden in die Zukunft zu verlagern.“ (Rennings 1994, S. 41). Das Paradigma ist mehr der ökologischen Ökonomie als der Nationalökonomie zuzuordnen. Es erfordert einen analytischen Blick im Sinne einer ‚Heuristik der Furcht‘ (Hans Jonas), womit impliziert wird, technischen Fortschritt mit höchster Schadensminimierung zu verknüpfen (vgl. Birnbacher 1996, S. 142ff).

In Rückgriff auf das *Pessimistische Paradigma* prognostiziert Birnbacher für zukünftige Generationen im Gegensatz zu gegenwärtigen Generationen eine Beeinträchtigung des Lebensstandards. Verantwortung wird innerhalb des Pessimistischen Paradigmas eher von einem konservativen Ansatz geleitet, da es sich auf Erhaltung des Status quo bezüglich technisch, kulturell und wirtschaftlich Erreichtem, aber auch auf Risikovermeidung und Vorsorge bezieht.

Leist stellt grundsätzlich die Frage, ob gegenwärtiges Handeln überhaupt vom Interesse für nichtexistente Personen geleitet werden kann. Er vertritt die Meinung, dass es letztlich von einer Wertfrage abhängt. Solange keine Rechtfertigungsmodelle oder konkrete Vorsorgepflichten vorliegen, könne dieser Anspruch auch weiterhin ignoriert werden. Er argumentiert gegen eine intergenerationelle Verantwortung: solange die Akzente von

‚moralischer Ungewissheit‘ und ‚Unsicherheit des fehlenden Wissens‘ nicht geklärt sind, könne „Zukunftsverantwortung“ kein ethisches Leitbild sein könne (1994, S. 324). Unter „fehlendem Wissen“ fasst er die Überlegung, ob wir überhaupt im Stande sind, die Lebensweise der Zukünftigen und unseren Einfluss darauf mit den entsprechenden Folgen abschätzen zu können. ‚Moralische Ungewissheit‘ thematisiert die Frage, ob es überhaupt so etwas wie eine ‚moralische Verpflichtung‘ gegenüber zukünftig Lebenden gibt und wenn ja, in welchem Umfang (vgl. Leist 1994, S. 323).

Unter ‚gemeinschaftsethischen Ansätzen‘ wie dem Kommunitarismus, werden die Fragen zur Zukunftsverantwortung besonders evident (vgl. Leist 1994, S. 334f).

Der Kommunitarismus impliziert die Vorstellung einer übergenerationellen Gemeinschaft mit Menschen, die noch nicht leben und deren Lebensweise auch noch nicht absehbar ist. So hält Leist dem kommunitaristischen Konstrukt entgegen, dass es unzureichend sei, Verpflichtungen gegenüber späteren Generationen nur über moralische Pflicht zu begründen.

Der in der ökologischen Ethik verwendete Aspekt der ‚wiedergutmachenden‘, ‚korrektiven‘ Gerechtigkeit ist auch auf die intergenerationelle Gerechtigkeit übertragbar. Ein Grundproblem liegt darin, dass wir nicht wissen, wie man in Zukunft unter welchen technischen Voraussetzungen lebt. Selbst wenn die zukünftige Generation ‚bessere Lebensbedingungen‘ haben sollte, würden ihnen ökonomische Kosten als Folgen gegenwärtigen Handelns entstehen. Auch Potenzierungen bestehender Risiken sind nicht auszuschließen.

4. Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

4.1 Zum Begriff Nachhaltigkeit / Nachhaltige Entwicklung

Der Begriff der Nachhaltigkeit (sustainability), der ‚nachhaltigen‘ oder ‚tragfähigen‘ Entwicklung ist seit dem Brundlandt-Report 1987, der im Auftrag der World Commission on Environment and Development erstellt worden ist, zu einem wichtigen Schlagwort in der Öffentlichkeit avanciert. Die Konferenzen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio (1992) und zum Weltklima in Berlin (1995) trugen wesentlich zur Umsetzung des Berichtes und zur Popularität des Begriffes Nachhaltigkeit bei.

Die aus der Rio-Konferenz resultierende „Agenda 21 für eine Nachhaltige Entwicklung“ zielt darauf ab: „...die zweifachen Herausforderungen einer qualitativ hochstehenden Umwelt und einer gesunden Wirtschaft für alle Menschen der Erde miteinander in Einklang zu bringen.“ (Keating 1993, S. 6). Basierend auf den in Rio gesammelten Erkenntnissen sieht die Agenda vor, die Realisierung der Zielsetzungen einer nachhaltigen Entwicklung über die Verbindung ökologischer, ökonomischer und soziologischer Entwicklung anzustreben.

„Nachhaltigkeit“ ist kein neuer Begriff. Er wurde als ökonomisches Prinzip bereits in der Forstwirtschaft verwendet und impliziert die Grundregel, einem Wald niemals mehr natürliche Ressourcen zu entziehen, als auf natürliche Weise nachwachsen kann (vgl. BUND/Misereor 1997, S. 27; Bolscho 1998, S. 165ff; Immler 1992, S. 662).⁸¹ Radkau konstatiert, dass es sich dabei um einen vieldeutigen Begriff handelt, dessen Interpretationsvarianten bereits im historischen Kontext gegeben waren: Aus der Reichenhaller Forstordnung (1661) zitiert er die Formulierung: *Gott hat die Wäld(er) für den Salzquell erschaffen, auf daß sie ewig wie er kontinuierlich mögen; also solle der Mensch es halten: ehe der alte Wald ausgehet, der junge bereits wieder zum Verhacken hergewachsen ist* (Bülow 1962, S. 159f; zitiert nach Radkau 1996, S. 34). Das aus der Forstwirtschaft abgeleitete Nachhaltigkeitsverständnis wurde später im angelsächsischen als ‚sustainable yield‘ aufgenommen (Nutzinger 1995, S. 16). In der Vielfalt der gegenwärtigen Verständnisvarianten ist zu berücksichtigen, „daß sechzig unterschiedliche Definitionen von Nachhaltigkeit zusammengetragen worden sind.“ (vgl. Bolscho 1998, S. 165). Die Unschärfe des Begriffs spiegelt sich in Bezeichnungen wie ‚Weichspüler‘ (Brandt 1994), ‚Containerbegriff‘ (Arts 1994, S. 6), ‚Alleskleber‘ (Sachs 1995, S. 14.).

Das Nachhaltigkeits-Konzept differenziert sich in zwei Ausrichtungen: *Schwache Nachhaltigkeit (weak sustainability)* und *starke Nachhaltigkeit (strong sustainability)* (vgl. BUND/Misereor 1997, Meran 1996, S. 66; Radke 1995, S. 537f; Arts 1994, S. 13ff). Maxime einer starken Nachhaltigkeit ist nicht nur Verteilungsgerechtigkeit, sondern eine Ökonomie, die in Richtung einer pathozentrischen und damit auf eine die Natur und gesamte Umwelt einbeziehende und auf sie rücksichtnehmende Wirtschaftsweise angelegt ist. Die schwache Nachhaltigkeit leitet ihren Imperativ einer umweltgerechten Wirtschaftsweise aus einem intergenerationellen Verteilungsargument ab.

⁸¹ Vgl. Radkau (1996, S. 35) Der Begriff Nachhaltigkeit taucht anscheinend erstmals in der „Sylvicultura oeconomica“ des sächsischen Oberberghauptmanns v. Carlowitz (1713) auf, einem bahnbrechenden Werk der deutschen Forstlehre

In der Literatur sind zwei ‚Vorläufer‘ von Nachhaltigkeit auszumachen, die Relevanz für die ethische Auseinandersetzung haben könnten: *Sozialverträglichkeit*⁸² und *Ecodevelopment* (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 31) Sozialverträglichkeit impliziert „Verträglichkeit mit der gesellschaftlichen Ordnung und Entwicklung“ (Huber 1995, S. 58), die in Zusammenhang mit energietechnischen Optionen (z. B. Kohle-Atom Nutzung) steht und auf den Kontext von Umwelt-, Wirtschaftlichkeit und internationale Verträglichkeit ausdehnbar ist. Seine Wurzeln in der Ökonomie findet der Begriff in Anlehnung an das amerikanische „*Social Impact Assessment*“ (vgl. Kabisch; Heber 1995, S. 58)

Über das Konzept des ‚Ecodevelopment‘ wird versucht, einen alternativen Entwicklungspfad zu definieren, der auf Umwelt- und Sozialverträglichkeit ausgerichtet ist. Ecodevelopment versteht sich als Kritik am Paradigma der nachholenden Entwicklung. Als oberstes Ziel dieses Konzeptes steht die Befriedigung der Grundbedürfnisse die - ebenso wie die Umweltzerstörung - als Ausdruck bestimmter Interessen und sozialer Ungleichgewichte im Kontext der sozialen Ungleichheit aufgenommen wird. „Die klare Benennung von Ungleichheit als Motor für Umweltzerstörungen geht einher mit der Kritik des Entwicklungsbegriffs. Nicht materielles Wachstum ist an erster Stelle zu entwickeln, sondern die Menschen und das heißt die Befreiung und die volle Entfaltung des Menschen als Individuum und soziales Wesen.“ (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 33) Grundsätzlich wird in der Literatur zur Nachhaltigkeit⁸³ zwischen zwei Diskussionslinien unterschieden, die sich in ihren Vorstellungen über Ausweitung der erforderlichen Veränderungen und in den zu ergreifenden Maßnahmen unterscheiden:

- *Nachhaltiges Wachstum* stellt ökonomische Aspekte der Nachhaltigkeit ohne einschneidenden Struktur- und Wertewandel in den Vordergrund. Nachhaltige Entwicklung soll hier durch Effizienz, technischen Umweltschutz und globales Wirtschaftswachstum gestaltet werden.
- Die ‚*Strukturelle Ökologisierung*‘ versteht Nachhaltige Entwicklung durch intra- und intergenerative Gerechtigkeit, durch Suffizienz⁸⁴ und die weltweite Inanspruch-

⁸² Der Begriff der Sozialverträglichkeit ist ursprünglich im Kontext der Akzeptanz der Kernenergie von Meyer-Abich geprägt worden. Erweitert wird der Begriff bei Rennings: Gerade in der „Einsicht, daß ökonomische, soziale und ökologische Entwicklung nicht voneinander abgespalten und gegeneinander ausgespielt werden dürfen“, sieht etwa der SRU den entscheidenden Erkenntnisfortschritt des Sustainability-Konzeptes. Deshalb müssen neben den ökologischen Erfordernissen gleichzeitig die Kriterien der Sozial- und Individualverträglichkeit beachtet werden. Zu Sozialverträglichkeit zählen u.a. die Prinzipien der intra- und intergenerativen Gerechtigkeit; zur Individualverträglichkeit die größtmögliche Wahrung persönlicher Freiheitsrechte (Rennings 1994, S. 31).

⁸³ Innerhalb der Literatur zur Nachhaltigkeit ist oftmals eine undifferenzierte Verwendung der Argumentationslinien der Umweltproblematik mit rein ökonomischen Ansätzen zu beobachten. Besonders gilt dies für den Begriff ‚Generation‘. Grundsätzlich wird entweder von einem dynamischen oder einem statischen Modell in den Wirtschaftswissenschaften ausgegangen. ‚Generation‘ bedeutet - abhängig vom entsprechenden ökonomischen Modell - eine bestimmte Größe oder Variable ‚n‘. Insofern muss der Generationsbegriff keineswegs unter dem Aspekt der Nachhaltigkeitsdebatte interpretiert werden.

⁸⁴ Dem als ‚Suffizienz‘ bezeichneten Verhalten stehen die Begriffe Effizienz (Entwicklung innovativer Verfahren im Produktionsprozess mit dem Ziel der Verringerung der Material- und Ressourcenintensität) und Konsistenz (bezieht sich auf die um-

nahme einer Ressourcenverteilung. Der Aspekt der Effizienz wird zwar für notwendig gehalten, jedoch den vorher genannten Bedingungen untergeordnet.

Wesentliches Unterscheidungsmerkmal beider Stränge ist die des *quantitativen Wachstums* und der *qualitativen Entwicklung* (vgl. Weiland 1996, S. 5).

Zusammenfassend ist anzumerken, dass in der Literatur als Defizit festgestellt wird, dass es keine tiefgreifende moralische Analyse des Inhalts dieses Schlagwortes gibt (vgl. Sachs 1994, S.97). Den Ansatz von Eblinghaus; Stickler aufnehmend, wird im Folgenden näher auf die Analyse von nachhaltiger Entwicklung als Basis für den ethischen Diskurs eingegangen. Sie besagt im Kern, dass „Sustainable development“ als „ein diskursiv erzeugtes und daher widersprüchliches Produkt“ betrachtet werden kann.“ (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 37)

Vor diesem Hintergrund wird die Begriffskombination ‚Nachhaltige Entwicklung‘ als Widerspruch gesehen. Eblinghaus; Stickler (1996, S. 100) unterscheiden daher zwischen einem technozentristischen und einem ökozentristischen Ansatz, in denen unterschiedliche Positionen von Natur bewertet werden. Der technozentristische Ansatz stellt den Gebrauch der Natur zum „Wohle der Menschheit“ in den Mittelpunkt, der ökozentristische Ansatz hingegen berücksichtigt den Eigenwert und die Rechte der Natur.

‚Nachhaltigkeit‘ in der Ökonomiediskussion

Im Kontext der Wirtschaftswissenschaften unterscheidet Meran (1996) zwei theoretische Konzeptionen für Nachhaltigkeit:

- *das neoklassische Paradigma der mainstream economics*, das beabsichtigt durch die ökonomische Verknappung der natürlichen Ressourcen wirtschaftliches Wachstum umweltverträglich auszugestalten.
- *die ökologische Ökonomik (ecological economics)*, die einen nicht zu behebenden Widerspruch zwischen Wirtschaftswachstum und Umwelterhaltung konstatiert (vgl. Meran, 1996, S. 66) und bestrebt ist, Erkenntnisse aus der Ökologie in der ökonomischen Theorie zu berücksichtigen (Constanza 1991, Daly 1990, Pearce und Turner 1990).

Hauptunterscheidungskriterien dieser beiden Ansätze sind die auf den Schwerpunkt Wirtschaftswachstum ausgerichteten produktionsorientierten Zusammenhänge der ers-

weltverträgliche Beschaffenheit von Stoff- und Energieströmen, d.h. der anthropogene als auch der geogene Stoffstrom verstärkt sich oder steht sich zumindest nicht im Wege gegenüber (vgl. Fritz; Huber; Levi in dies. 1995, S. 13ff; Umweltbundesamt 1997, S. 36).

ten Konzeption und die Legitimation umweltpolitischer Maßnahmen auf der Basis des ethischen Diskurses in der zweiten Konzeption.⁸⁵

Quantifizierungen

In dem Umweltgutachten des ‚Rates von Sachverständigen für Umweltfragen‘ (1994) mit dem Untertitel ‚Für eine ‚dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung‘ werden vorrangig Umweltfragen und ‚umweltpolitische Zielfindungen‘ behandelt. Auf der Grundlage ethischer Postulate einer intra- und intergenerativen Gerechtigkeit wird darin das Konzept des ‚konstanten natürlichen Kapitalstocks‘, das darauf abzielt, Umwelt als Ressourcenlieferant und als ‚Aufnahmemedium‘ für Reststoffe zu erhalten, entwickelt. Damit werden in diesem Konzept die Regeln der Bewirtschaftung von erneuerbaren und erschöpfbaren Ressourcen zusammengelegt und mit der Funktion von Umwelt als Aufnahmemedium verknüpft. Auf diese Weise konkretisiert das Konzept die Forderung nach der intergenerativen Verteilung von Umweltressourcen. Bezüglich des intragenerativen Aspekts wird lediglich darauf verwiesen, dass Umweltschutz in den ärmeren Ländern zur Verbesserung der dortigen Lebenssituation beitrage und somit nicht im Widerspruch zum Ziel der intergenerativen Gerechtigkeit stehe (vgl. Rennings 1994, S. 102). Letztlich nimmt das ‚Konzept des konstanten natürlichen Kapitalstocks‘ (KNE) Natur nur als Ressourcenlieferant und Kompensator für anfallende Reststoffe in den Blick. Mit dieser Engführung wurde eine quantitative und durch den Kapitalbegriff geprägte Auslegung des Begriffes Nachhaltigkeit durchgesetzt (vgl. Busch-Lüty 1995, S. 116). Die natürlichen Ressourcen werden als „Natur-Maschine“ gesehen und behandelt. „Die Natur wird im Denksystem der nachhaltigen Entwicklung zu einer Variablen für den Erhalt der Entwicklung - allerdings zu einer kritischen Variablen. Es ist daher nicht verwunderlich, daß der Begriff ‚Naturkapital‘ bereits zu einem Modewort der Ökonomen geworden ist.“ (Sachs 1994, S. 26). Anzumerken ist, dass auch die Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland‘ den Begriff „Naturkapital“ verwendet (BUND/Misereor 1997, S. 28).

Besonders relevant werden diese Ansätze im Hinblick auf die Biodiversität. In der Gesamtdarstellung zum Verlust des Artenreichtums hat Engelhardt (1997) die Diskrepanz beider Ansätze deutlich macht. Diese Konzeption einer aus Sichtweise des Menschen

⁸⁵ Die neoklassische Umwelt- und Ressourcenökonomie ist anthropozentrisch ausgerichtet. Die Menschheit konstituiert sich in der neoklassischen Umwelt- und Ressourcenökonomie in ihrem Willen zum Konsum. Aufgabe der Umweltökonomien besteht daher in der Optimierung der Produktionsprozesse unter Anstreben positiver Wohlfahrtsaspekte. Die angestrebte Optimierung des Produktionsprozesses kann jedoch nicht grenzenlos als eine wirtschaftliche Wertschöpfung angesehen werden, da die Um-

verfügbaren Natur schließt im Gegensatz zu einer starken Nachhaltigkeit die anhaltende Substitution aller Güter ein. Während z. B. der Artenreichtum als unerschöpflich und angesehen wird, fordert der *ethische Diskurs* zur Achtung und damit dem Schutz aller nicht menschlichen Lebensformen auf. (vgl. Arts 1994, S. 13; Meran 1996, S. 66).

Typisch für den Ansatz der neoklassischen Ökonomen ist, Eingriffe in die Umwelt nur unter dem Aspekt von Kosten-Nutzen-Abwägungen zu beurteilen. Umwelt im Kontext des neoklassischen Paradigmas bedeutet ein knappes Gut, dessen Erhalt nicht nur Nutzen stiftet, sondern auch Kosten verursacht (Cansier 1996, S. 61). Alle notwendigen Umwelteingriffe werden einem Wahrscheinlichkeitskalkül unterworfen, das eine Quantifizierung und Monetarisierung der Nutzen und Kosten zukünftiger Generationen und die Angabe von Wahrscheinlichkeitsverteilungen für die unsicheren Effekte voraussetzt. Alle Belastungen, die intergenerativen Charakter haben, werden nicht in ihrem vollen Umfang berücksichtigt, sondern mit einem diskontierten Wert besetzt, der von zukünftigen Generationen zu tragen ist.

„Wachstum ist die quantitative Zunahme in physikalischen Größen, während Entwicklung qualitative Verbesserung oder die Entfaltung neuer Möglichkeiten bezeichnet.“ (vgl. Sachs 1994, S. 158). Bei einer *quantitativen Vergrößerung* im physischen Maßstab (Bestandsgrößen der Produktionspotentiale bei Vermehrung der Produktionsergebnisse) kann von *Wachstum* gesprochen werden, von *Entwicklung* kann ausgegangen werden, wenn eine *qualitative Verbesserung* und Entfaltung von Potenzialen in der Umwelt vorliegt. Die Durchsetzung des *quantitativen Entwicklungsbegriffs* hätte jedoch zur Folge, jede öffentliche Debatte über Wachstumsbeschränkung zu verhindern. „Jedes politische Konzept, das sich dem Trend entzieht, indem es sich ein mittleres Niveau der Nachfrage nach materiellen Gütern setzt oder sich gar eine Nulloption - etwas technisch Realisierbares zu unterlassen - erlaubt, wird als rückständig eingestuft.“ (vgl. Busch-Lüty 1995, S. 118). Es muss daher von der Politik ein vernünftiges Maß gesetzt werden, da es sonst weder Gerechtigkeit noch Frieden mit der Natur geben kann.

Grundlegend für die ökonomische Diskussion ist es, auf der Basis von ‚Quantifizierungen‘ (‚Variable‘, ‚natürlicher konstanter Kapitalstock‘, ‚Tragfähigkeit‘) zu argumentieren, über die u.a. ökologische und bevölkerungspolitische Aspekte mit Hilfe von Tragfähigkeitsmodellen veranschaulicht werden. In der Darstellung von Bevölkerungszahl und Ressourcen wird dementsprechend ein optimales Gleichgewicht angestrebt. „Beide

Größen werden als voneinander getrennte Daten betrachtet und in ein quantitatives Verhältnis gebracht, das in der bevölkerungspolitischen Diskussion dann als Ursache-Wirkungsverhältnis erscheint.“ (Schultz 1994, S. 114).

In der Definition von ökologischer Tragekapazität (carrying capacity) wird Bezug genommen, sich auf einen bestimmten Raum und auf eine bestimmte Spezies. Tragekapazität ist definiert als die größte Zahl von Individuen einer bestimmten Spezies, die ein definierter Raum tragen kann (maximale Population)⁸⁶ (vgl. Mohr 1996). Diese ökonomische Definition von Tragekapazität legt Menschen⁸⁷ mit durchschnittlicher Lebenserwartung zu Grunde und berücksichtigt explizit das Konzept der Nachhaltigkeit unter ökonomischen Verständnis: „Tragekapazität ist die Eigenschaft eines Wirtschaftsraumes, eine bestimmte Bevölkerung nachhaltig zu tragen“. „Als „nachhaltig“ gilt eine Entwicklung dann, wenn sie (mittelfristig, langfristig) mit den ökologischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen verträglich, also auf Dauer angelegt ist.“ (Mohr 1996, S. 45). Bei der Anwendung des Tragfähigkeitsmodells ist entscheidend, dass die gesellschaftlichen Bedingungen unter denen Kinder gezeugt, geboren und aufgezogen werden, ausgeblendet werden. Fortpflanzung wird als rein biologische Vorgang von seinem sozialem Kontext abstrahiert und losgelöst von wirtschaftlichen Zusammenhängen betrachtet. Das Quantifizierungskonzept kann somit in seiner Relevanz für die Analyse ‚natürlicher‘ Prozesse nur kritisch gesehen werden, da es die Komplexität eines natürlichen Ökosystems unberücksichtigt lässt.

Der Schwerpunkt von Nachhaltiger Entwicklung in ökonomisch dominiertem Verständnis rechnet mit technischem Fortschritt, der sicherstellen soll, dass zukünftige Generationen mit geringerem Verbrauch von nicht erneuerbaren Ressourcen einen dem heutigen Standard vergleichbaren Wohlstand erzeugen können (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 44).

Unter dem Aspekt der ethischen Auseinandersetzung ist festzuhalten, dass die ökonomischen Konzepte implizieren, Natur bzw. ‚natürliche‘ Ressourcen ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Nutzens für die Produktion zu sehen. Weiter ist zu bemerken, dass es sich um eine anthropozentrisch geprägte Sichtweise handelt, die die Natur nur

⁸⁶ Seit ungefähr 10 Jahren ist Nachhaltigkeit ein prägender Begriff in der Bio-Ökonomik. Meran verweist auf Colin Clark (1976), der im Zusammenhang eines „tragfähigen Fischereiwesens“ zwischen natürlicher Tragekapazität (carrying capacity) und tragfähigem Ertrag (sustainability yield) unterscheidet. Relevant ist dieser Ansatz der ‚Regenerationsfunktion‘, da er nicht nur zu einer Präzisierung des Begriffes der nachhaltigen oder tragfähigen Wirtschaftsentwicklung beigetragen hat, sondern er ist auch ein wesentliches Instrumentarium zur Charakterisierung naturverträglicher Wirtschaftsweisen in der Umweltökonomie. Sowohl die ökologische als auch die neoklassische Ökonomie rekurren auf dieses Hilfsmittel der Bioökonomik (Meran, 1996, S. 67).

⁸⁷ In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff Humankapital als Ausdruck für die (volks-) wirtschaftlich nutzbare Qualifikation einer Bevölkerungsgruppe zu nennen. Das in ausgebildeten Arbeitskräften repräsentierte Leistungspotenzial ‚Humankapital‘ gilt als eine besonders wertvolle erneuerbare Ressource.

unter dem Gesichtspunkt ihre Verfügbarkeit für den Menschen sieht und die anhaltende Substitution aller Güter einschließt. Entsprechend kommt der Artenreichtum der Erde im ökonomischen Kontext nur als vielfältige Ressource nicht um ihrer selbst willen als schützenswerte Lebensform in den Blick.

Entwicklung

Die Betrachtung des Entwicklungsbegriffs im historischen Kontext macht einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Geschichte der 'Idee gesellschaftlicher Entwicklung' und dem Beginn der Geschichte der kapitalistischen Wirtschaft deutlich. Die Analyse dieses Zusammenhangs wurde zum Schwerpunktthema der entstehenden Gesellschaftswissenschaften.⁸⁸ Die Soziologie z. B. beschäftigte sich neben dem ‚Problem der Ordnung‘ mit die Frage nach der Transformation von Gesellschaften, bzw. Entwicklung.

Präsident Truman stellte den Entwicklungsbegriff in einen neuen Kontext, indem er ab 1949 den Begriff „unterentwickelte Gebiete verwendet und damit die Zustände in ärmeren Ländern beschrieb. Damit wurde eine sog. Entwicklungspolitik eröffnet, die darauf abzielte, alle Länder einem gleichen Maß anzupassen und in den Wettlauf der Steigerung des Bruttosozialprodukts einzutreten. Dabei spielte keine Rolle, dass bei diesem ökonomisch dominierten 'Wettbewerb' die historische Entwicklung einer Gesellschaft, ihre Kultur und ihre überlieferten Wirtschaftsformen auf der Strecke blieben. Wesentlich war hier nicht mehr, „ob eine Gesellschaft eine Wirtschaft besitzt, sondern ob eine Gesellschaft eine Wirtschaft ist.“ (vgl. Sachs 1994, S. 18).

Im Gegensatz zu dem belasteten Begriff ‚Entwicklung‘ zielt Nachhaltigkeit als Leitbild auf die Überwindung des sich krisenhaft zuspitzenden Gegensatzes zwischen der Entwicklungsdynamik des globalisierten Kapitalismus und dem Zustand der natürlichen Umwelt. Als umfassende ‚Kompromissformel‘ verspricht der Begriff die Aussöhnung von Nord-Süd, von Ökonomie und Ökologie, von Gegenwart und Zukunft.

In Hinblick auf die ökonomische und philosophische Ausrichtung dieser Untersuchung findet die von Arts getroffene Differenzierung des Terminus *Entwicklung* in eine objektiv-ökonomische und eine subjektiv-soziologische Idee Eingang: „... nämlich die Entwicklung der Produktivkräfte, des Modernisierungsprozesses respektive eines bestimm-

⁸⁸ Ein von dem Pfarrer Robert Thomas Malthus verfasstes Essay (1798) kann als eine erste systematische Abhandlung über ‚Wachstumsgrenzen in einer endlichen Welt‘ gelten. Er legte darin einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Armut und Bevölkerungswachstum mit der Entstehung des Industrieproletariats in England dar (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 90).

ten Maßes⁸⁹ der Verteilung der natürlichen und produzierten Reichtümer der Menschheit.“ (Arts 1994, S. 8).

4.2 Der Begriff ‚Gerechtigkeit‘ in ausgewählten Nachhaltigkeitskonzepten

4.2.1 „Konzept Nachhaltigkeit“ - Deutscher Bundestag (1997)

Die Vorlage des Deutschen Bundestags, Referat Öffentlichkeitsarbeit, ‚Konzept Nachhaltigkeit‘, entstand 1997 in Bonn und diene als Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“.

Die Enquete-Kommission versteht sich als Runder Tisch im Parlament. Sie sieht ihre Aufgabe darin, ein „über alle Parteigrenzen hinweg“ einvernehmliches Papier“ über einen gemeinsamen gangbaren Weg in die Zukunft und über gemeinsame Zielvorstellungen zu verfassen. Das Konzept gliedert sich in neun Kapitel, die auf ihre Interpretation und das Verständnis von Nachhaltigkeit, die Entwicklung von Umweltzielen und neue Strategien der Umsetzung hin betrachtet wurden.

‚Umweltmedium Boden‘ und ‚Bauen‘ wurden als ‚Exempel‘ eines Konzeptleitfadens ausgewählt. Entlang dieses ‚Beispielfeldes‘ werden unter den genannten inhaltlichen Aspekten unterschiedliche Kriterien und deren Bedeutsamkeit für den Anspruch eines Nachhaltigkeitskonzeptes gespiegelt.

Die Kommission begründet diese Reduzierung damit, ein ‚abstraktes Niveau‘ wie im Brundtlandt-Bericht vermeiden zu wollen. Mittels der Eingrenzung werden Bereiche erfasst, die sowohl menschliche Grundbedürfnisse tangieren (etwas, dass „uns alle angeht“, S. 2) als auch in ihrer Verflechtung ein Problem erschließen, dass im internationalen Vergleich nicht gegeben ist. Mit diesen Begründungen wird zum Ausdruck gebracht, dass eine Operationalisierung im nationalen Maßstab als realistisch einzustufen ist. Wesentlich ist für die Kommission auch, mit dieser Einschränkung eine „allgemeine

⁸⁹ Im Diskurs über Nachhaltigkeit wird wiederholt die Forderung nach einem vernünftigen, gesunden ‚Maß‘ erhoben. ‚Maß‘ als ethischer Leitwert und damit als die Tugend und Ethik des Maßhaltens, „sophrosyne“ (auch Besonnenheit) galt als eine der vier Kardinaltugenden. Eingefordert wird eine ‚Ethik des Maßes‘ daher beim Umgang mit der Natur (aller nichtmenschlichen Umwelt), da angestrebt wird, ein optimales Maß zwischen Übertreibung des Eingreifens (der Verhinderung von Nachhaltigkeit und damit einer Naturzerstörung) und dem Untertreiben (die Aufteilung und den Gebrauch der Ressourcen zu nutzen, ohne dass Leben gefährdet wird) zu finden. Die Frage des ‚Maßes‘ stellt für eine zukünftige Entwicklung Möglichkeiten zur Begrenzung dar: für die Definition von Zielen und Standards für Mensch-Umwelt-Verhältnisse einer zukunftsfähigen Weltgesellschaft (wechselseitig abhängiger Individuen und Gruppen im ‚global village‘) ebenso wie für die Festlegung von nationalen und globalen Strategien, die schließlich in jedem Dorf wirksam werden sollten (vgl. u.a. Kruse-Graumann 1996, S. 120).

ökologische, ökonomische und soziale Zieldebatte“ zu vermeiden, um die für eine „nachhaltig zukunftsverträgliche Entwicklung“ notwendige Integration dieser drei Dimensionen am konkreten Problemfall vornehmen zu können. (S. 24)

Für eine integrative Politik der Nachhaltigkeit in Anlehnung an das Brundlandt-Konzept gilt, dass sie gleichermaßen zum Erhalt des ‚Naturkapitals‘ beiträgt und den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsdimensionen des Leitbildes der nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung gerecht wird. Dieser Anspruch an Entwicklung basiert im Verständnis der Enquete-Kommission auf Umwelthandlungsziele, die aus Umwelt- sowie Umweltqualitätszielen abgeleitet, die auf ihre wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ziele sowie Rahmenbedingungen hin untersucht und entsprechend dieser Ergebnisse überarbeitet wurden. (vgl. S. 25)

Da sich die Kommission ausdrücklich für einen ‚ökologischen Zugang‘ in der Entwicklung von Handlungszielen entschieden hat, stehen die Umweltziele beim Flächenverbrauch, bei Umweltbelastungen durch Stoffeinträge und im Handlungsfeld „Bauen und Wohnen“ im Vordergrund. Darüber hinaus werden institutionelle Reformen für eine Politik der Nachhaltigkeit diskutiert, um unabhängig von den zu untersuchenden Bereichen Erkenntnisse über institutionelle Arrangements zu gewinnen, die regulative Idee der Nachhaltigkeit zu unterstützen. Ziel ist, neben der Entwicklung von Vorschlägen, Instrumenten und Reformmaßnahmen, Innovationen als strategisches Handlungsfeld zu fördern.

Die in der Nachhaltigkeitsdebatte relevanten drei Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales werden im Kontext der geforderten, innovativen Strategien umgedeutet in die drei ‚Bewertungsdimensionen‘ Ökonomieverträglichkeit, Umweltverträglichkeit und Sozialverträglichkeit. Als weitere Dimensionen werden die kulturelle⁹⁰ und die soziale Dimension explizit im Kontext „der Verantwortung für die Zukunft“ zu berücksichtigen sein. (vgl. S. 70).

Im Rahmen von ‚produkt- und verfahrensrelevanten‘ Innovationen soll versucht werden, den Bewertungsdimensionen gleichberechtigt zu entsprechen. Als Kriterien dienen sowohl qualitative als auch quantitative Bewertungsmaßstäbe bzw. Bewertungsmethoden. Unter der Bewertungsdimension ‚Sozialverträglichkeit‘ werden (S. 112) ‚Soziale Gerechtigkeit‘ und intergenerationelle Gerechtigkeit subsumiert. Auf diese Weise wird ‚Sozialverträglichkeit‘ im ursprünglichen Sinne als Nachhaltigkeitskonzept relevant.

⁹⁰ Mittels des Retinitätsaspektes (vgl. Michelsen 1997, S. 34) soll über eine Gesamtvernetzung der Kulturwelt mit der Natur, dem Zerfall des inneren Zusammenhangs zwischen Ökonomie, Ökologie und sozialen Systemen in demokratischen Gesellschaften entgegengesteuert werden.

Als Kriterien der Bewertungsdimension ‚Umweltverträglichkeit‘ werden empirische Faktoren eingesetzt: ‚technisches Risiko‘, ‚Aspekte der Langlebigkeit von Produkten‘, u.a. Die unterschiedlichen Bewertungskriterien der Innovationen werden in den Erläuterungen gerechtfertigt: „Innovationen wurden schon immer bewertet, im Unternehmen im Zuge der Vorbereitung ...“. „Im wesentlichen ging und geht es dabei um Fragen der Realisierbarkeit und um Kosten–Nutzen–Abwägungen, (...), der ökonomischen Stabilität und der Akzeptanz, (die) dabei schon immer eine Rolle gespielt (haben).“ (S. 112)

Obwohl einschränkend auf die Stärken und Schwächen von Bewertungsmethoden hingewiesen wird, wird bei der Abwägung und Auflistung unterschiedlicher, zu berücksichtigender Aspekte u. a. selbstverständlich von einem Diskontierungssatz mit Blick auf zukünftige Generationen (vgl. S. 113) ausgegangen und dessen Relevanz generell nicht in Frage gestellt.

In dem Konzept wird versucht, durch ein ‚demokratieverträgliches‘ Vorgehen, das breite Spektrum der Nachhaltigkeitsdebatte zu erschließen. Auch auf zu erwartende Interessenkonflikte wird, wenn auch in sehr allgemeiner Form eingegangen: „Der Wohlstand der Industriegesellschaften wird mittlerweile durch die Verknappung der Umweltressourcen bedroht. Der Versuch, diese Umweltressourcen in der Substanz zu erhalten, wird dann aber leicht mit etablierten Wohlstandsmodellen und Konsummustern in Konflikt geraten.“ (S. 78). Besonders betont wird die Systemkonformität, wenn darauf hingewiesen wird, dass die auf der individuellen Ebene beschriebenen Handlungsmuster im Rahmen der persönlichen Freiheit und Handlungsautonomie, besonders in einer entwickelten Marktwirtschaft gewährleistet sein müssen. Soziale Stabilität und individuelle Freiheit gelten dabei als Voraussetzungen für eine zukunftsverträgliche Entwicklung in den Industriegesellschaften (vgl. S. 23). Der Aspekt ‚Gerechter Verteilung‘ findet sich in Zusammenhang mit Arbeit, Einkommen und Lebenschancen und bleibt im Kontext von Anforderungen und Anspruch an ein sozialverträgliches Konzept innerhalb eines Sozialstaates (vgl. S. 117).

Die internationale Perspektive wird nur relativ allgemein in den Blick genommen. So wird in dem Konzept darauf hingewiesen, dass gegenwärtig „in der Regel sowohl in den Industriestaaten als auch in den Regionen der so genannten Dritten Welt die Lösung der aktuellen ökonomischen, sozialen und ökologischen Herausforderungen noch nicht gemeinsam angegangen wird.“ (S. 117) Zugleich versucht das Konzept, Tendenzen unterschiedlicher Konfliktpotenziale transparent zu machen. Generell reduziert sich die Blickrichtung auf den nationalen Maßstab und gibt daher wenig Denkanstöße hinsicht-

lich globaler Interdependenzen. Eine wesentliche Intention sieht die Kommission darin, die gegenwärtigen Formen des Konsumierens und des Produzierens mit den ökologischen Erfordernissen in Einklang zu bringen. Dabei gilt es, „die notwendigen Anpassungsprozesse im Rahmen der marktwirtschaftlichen Ordnung zu vollziehen (vgl. S. 16).

Von einem Konzeptpapier auf der Grundlage des Brundlandt-Berichtes sollte man erwarten, dass die drei Dimensionen von Nachhaltigkeit nicht nur berücksichtigt werden, sondern darüber hinaus die Annäherung über den Diskurs der Dimensionen untereinander voraussetzt und zur ethischen Verantwortung verpflichtet. In diesem Zusammenhang ist jedoch die Beobachtung zu machen, dass der Begriff Gerechtigkeit nur an einer Stelle verwendet wird und sich dort auf den Brundlandt-Report bezieht: „Eine derartige, nachhaltig zukunftsverträgliche Entwicklung steht vor der Herausforderung, im Rahmen des von der Brundtland-Kommission aufgestellten Prinzips, ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielsetzungen Rechnung zu tragen und damit die ethische Verantwortung für die Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen und zukünftigen Generationen wahrzunehmen.“ (S. 13)

In der Begriffsbestimmung wird der Vielfalt und Offenheit der Definitionen von Nachhaltigkeit entsprochen, wenn es heißt: „‚Nachhaltigkeit‘ ist wie ‚Gesundheit‘, ‚Wohlstand‘ oder ‚Freiheit‘ ein offener Begriff, für den es nur vorläufige und hypothetische Zwischenbestimmungen geben kann, vergleichbar der Suche nach ‚variablen Leitplanken‘. Nachhaltigkeit als regulative Idee bezeichnet in diesem Sinne eine Heuristik und kommt der Ausrichtung einer gesellschaftlichen Entwicklung auf einen anzustrebenden Zustand - den der Nachhaltigkeit - gleich, der aber selbst nicht quantitativ festlegbar oder qualitativ eindeutig zu operationalisieren ist.“ (S. 23f)

4.2.2 „Nachhaltiges Deutschland“. Wege zu einer dauerhaft umweltgerechten Entwicklung. Umweltbundesamt (1997)

Die Studie des Umweltbundesamtes „Nachhaltiges Deutschland. Wege zu einer dauerhaft umweltgerechten Entwicklung“ leistet einen Beitrag zur Nachhaltigkeitsdiskussion in Deutschland in den ausgewählten ‚Handlungsfeldern‘: Energienutzung, Mobilität, Nahrungsmittelproduktion, Stoffstrommanagement und Konsummuster. Das Kapitel „Instrumente und Indikatoren einer Nachhaltigen Entwicklung“ beschließt die Studie. Jedes der Handlungsfelder wird durch eine zusammenhängende Trias von ‚Szenarien‘ (nicht Prognosen) mit Blick auf das Jahr 2010 strukturiert. Nachdem zunächst in einem

Status-quo Szenario gegenwärtige Trends, bspw. zum Handlungsfeld ‚Energienutzung‘, aufgezeigt werden, geht man anschließend im Effizienz-Szenario davon aus, durch Verbesserung der technischen Effizienz in der Energienutzung die Negativfaktoren von Umweltschutz abbauen zu können. Diese Faktoren sind u. a. gekennzeichnet durch Verhaftung in gesellschaftlichen Strukturen und Wert-Haltungen, in Konsummustern und im Recht. Daher werden abschließend Struktur- und Bewußteinsszenarien einbezogen (vgl. S. 63) die als ‚denkbare‘ und ‚mögliche‘ Zukunftsbilder zu verstehen sind. Sie spiegeln Möglichkeiten umweltentlastender Verhaltensänderungen, die zur Verbesserung der technischen Effizienz beitragen sollen. Ziel der Studie ist es, „eine auf die Sache und Ergebnisse zielende Diskussion zwischen den Beteiligten zu vertiefen.“ Im Gegensatz zum Papier des Deutschen Bundestages wird das Konzept nicht entlang eines ‚Beispielfeldes‘ (vgl. Bauen und Boden) strukturiert, sondern für jedes Handlungsfeld werden die drei Szenarien durchgespielt. Wie im DB Papier findet sich eine Orientierung an Umweltqualitäts- und Umwelthandlungszielen (vgl. S. 182). Um die gegenwärtigen Probleme der Umweltzerstörung möglichst breit zu skizzieren und dokumentieren, werden einschlägige empirische Forschungsergebnisse herangezogen.

Generell wird in der Studie der Begriff ‚Nachhaltige Entwicklung‘ nicht als ein Programm, sondern als Prozess verstanden, der nicht von ‚oben‘ verordnet werden kann, sondern mit dem ein tiefgreifender Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft einhergehen muss. Zugleich basiert der Begriff in diesem Konzept „auf (dem) Prinzip der Selbstorganisation, d.h. der gezielten Nutzung der systemimmanenten Entwicklungsdynamik von Natur, Gesellschaft und Wirtschaft“ (S. 5). Im Kontext der drei Dimensionen von Nachhaltigkeit wird festgestellt, dass der „Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und die soziale Verantwortung (...) - auch gerade im Blick auf das Wohlergehen nach uns kommender Generationen“ zusammengehören.

Stellvertretend für die soziale Dimension steht die ‚Sozialverträglichkeit‘ (vgl. S. 309) als Grundvoraussetzung für ökonomische und ökologische Maßnahmen zum Umweltschutz. An dem Begriff wird jedoch kritisiert, dass es in sozialwissenschaftlicher Hinsicht für ihn keine präzise Auslegung gibt. Erschwerend für eine Interpretation, so die Studie, käme hinzu, dass die gesellschaftliche Dimension zunehmend von neuen Lebensstilkonzepten, u. a. der Pluralisierung sowie der Ent- und Individualisierung von Lebensstilen geprägt sei. Wenn es also letztlich schon schwierig sei, den Menschen ein Konzept nahe bringen zu wollen, das durch fehlende Präzisierung oder mehrdeutige

Bezeichnungen gekennzeichnet ist, so sei es noch beschwerlicher, unter solchen Voraussetzungen dem Allgemeinheitsanspruch gerecht zu werden (vgl. S. 310). Auf ein weiteres Problem, das nicht nur innerhalb einer Gesellschaftsstruktur verankert ist, wird in der Studie einschränkend hingewiesen: „...auch die Verteilung des Wohlstands in den Industrieländern selber (ist) zu bedenken: Eine von großen sozialen Unterschieden geprägte ‚Zwei-Drittel-Gesellschaft‘ dürfte schwerlich über genug politische Stabilität verfügen, um echte Schritte zur Nachhaltigkeit einleiten zu können.“ Als Konsequenz aus dieser Erkenntnis resultiert die Forderung eines „ökologischen Wertewandels“ (S. 230f).

Die Studie, die einen „Beitrag zur Nachhaltigkeitsdiskussion“ (Titel) leisten will, bezieht Position gegen einen globalen Ansatz. Diesem Anspruch wird sie durchaus gerecht, indem strukturelle Probleme der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland über Ursachenanalysen von Umweltproblemen transparent gemacht werden. Zugleich wird jedoch darauf verwiesen, dass die Verursacher globaler Umweltprobleme oft in anderen Regionen und Ländern als in den von Auswirkungen globaler Umweltveränderungen Betroffenen (sowohl Industrie-, als auch Schwellenländer.) leben. Beide Aspekte zusammenfassend wird empfohlen, dass „Deutschland als einer der wesentlichen Verursacher von Umweltbelastungen herausgefordert (ist), ihren nationalen Beitrag im Zusammenwirken mit anderen Nationen zu leisten, um damit eine Mitverantwortung für die Welt als Ganzes zu übernehmen.“ (S. 25)

Indem das UBA-Konzept explizit auf die ethische Grundlage der Agenda 21 Bezug nimmt, entsteht der Eindruck, dass die ethische Komponente besonders berücksichtigt werden soll (vgl. S. 22). Die Studie skizziert die Agenda als ein „ethisch motiviertes Dokument“, da sie mit der Forderung nach inter- und intragenerativer Gerechtigkeit nicht nur die Berücksichtigung von Ethik bei der Umsetzung impliziere, sondern dass sie ohne das Gefühl weltweiter Verantwortlichkeit für den Zustand der Erde und der Menschheit „gar nicht zustande gekommen wäre“.

Das UBA-Konzept gibt vor, die Aspekte von gesellschaftlich-ethischen und naturwissenschaftlichen Elementen in ausgewogener Weise darzustellen. Die theoretische Fundierung beruht dabei im Wesentlichen auf quantitativen und qualitativen Studien, die sich auch in der Formulierung von Umweltqualitäts- und Handlungszielen der DBD-Studie 1987 (vgl. Deutscher Bundestag 1997) wiederfinden.

Den Gegensatz von naturwissenschaftlicher Argumentation und ethischem Diskurs anzunehmen legt nahe, zwischen einer ethischen und einer technokratischen Tendenz zu

unterscheiden. Die Unterscheidung wird insbesondere durch die Aufspaltung in eine ‚Globalökologie‘ (vgl. S. 8) in quantifizierend stofflich-energetische Prozesse und in kulturelle–symbolische Zusammenhänge (Werthaltungen, Kultur, Natur) anhand eines ‚Krisendiskurses‘ begründbar. Allerdings wird versucht, über das Instrument eines ‚Krisendiskurses‘ den skizzierten Dualismus aufzuheben oder zumindest abzuschwächen.

Die Beschreibung (S. 9) legt nahe, sie der von Eblinghaus /Stickler geprägten Unterscheidung von öko- und technozentristischen Ansätzen zuzuordnen. Dieses gilt auch für das in der Studie als den ‚doppelten Charakter‘ des Diskurses kennzeichnende Moment: „Es werden sowohl Regulationsmodelle für Energie- und Stoffströme vorgeschlagen, technische Innovationen und Managementsysteme als auch eine neue Ethik gefordert, also die Änderung von Denkweisen, Werthaltungen und symbolischen Orientierungen.“ (vgl. S. 9)

An anderer Stelle zeichnet sich diese Ambivalenz durch die Gegenüberstellung der Antipoden ‚Effizienzrevolution‘ versus ‚Suffizienzrevolution‘ (vgl. S. 230) ab (vgl. auch Wuppertal-Studie); es wird betont, dass „der dargestellte Dualismus des Krisendiskurses und die Spannung zwischen Effizienz und Suffizienz die Ungleichheit im globalen Gefälle“ verstärken.

In dem Spannungsverhältnis von globaler Verantwortung und der Nutzung natürlicher Ressourcen wird die Frage der *gerechten Verteilung* zur Leitfrage (oder zum zentralen Untersuchungsgegenstand) der Studie. Eine Politik der globalen Verantwortung ist mit der heutigen Verteilung von gesellschaftlichem Reichtum und der übermäßigen Inanspruchnahme der begrenzten Ressourcen der Erde durch die Industrieländer nicht vereinbar. Während in der Studie die führende Rolle der Industrieländer in den Mittelpunkt gestellt wird, lässt sich im Gesamtüberblick ein mikro- und ein makroökonomischer Strang in der Darstellung wahrnehmen, der sich auf der Grundlage von drei zentralen Argumentationslinien widerspiegelt. Die Studie argumentiert im Blick auf das Verhalten der Bundesbürger im mikroökonomischen Bereich und stellt fest, dass aufgrund der Konsummuster ca. 30-40% der Umweltprobleme verursacht werden (vgl. S. 221). Damit verknüpft wird die Makroebene, in dem die am Im- und Export beteiligten Länder einbezogen werden. Dabei kommt zugleich zum Ausdruck, dass Deutschland an diesem Prozess am stärksten partizipiert und dadurch eine wesentliche Funktion erhält. Auf einer weiteren Ebene, die aber letztlich bestimmend für die gesamte Funktion ist, wird auf das technische ‚know-how‘ der am Weltmarkt beteiligten Länder verwiesen.

Bei allen Themenfeldern der Studie werden Verbraucherverhalten und Konsummuster hinterfragt und sowohl auf der mikro- wie auf der makroökonomischen Ebene reflektiert (z. B. S. 126). So werden z. B. für den Bereich ‚Energie‘ mit der Begründung Veränderungen der Verhaltensmuster gefordert, dass sich das Ende der Verfügbarkeit wichtiger fossiler Energierohstoffe, z. B. Erdöl und Erdgas abzeichnet und aufgrund des Bevölkerungswachstums und des wirtschaftlichen Nachholbedarfs der weniger entwickelten Länder das Problem, die verbliebenden Ressourcen gerecht zu verteilen, zunimmt (vgl. S. 223).

Der mikroökonomische Bereich ist nach der Studie geprägt durch das Konsumverhalten, das sowohl soziologische als auch psychologische Komponenten beinhaltet. Entsprechend werden die unterschiedlichen Erkenntnisse aus der Lebensstilforschung für die soziologische Forschung und bspw. ‚Barrieren umweltorientierten Verhaltens‘ aus psychologischer Perspektive in den Blick genommen. Als Argumentationsgrundlage dienen quantitative Daten mit der weiterführenden Intention, für Deutschland neue ‚Zielgrößen‘ anzustreben, die sich auf die ‚Binnenperspektive‘ Deutschlands konzentriert, da die Bevölkerung Deutschlands zu den 20% der Weltbevölkerung gehört, die rund 80% der weltweit umgesetzten Ressourcen verbraucht.

Zur Frage der Lösungen und Alternativen findet man in der Studie die Sequenz: „Unklar bleibt dabei allerdings meistens, wer worauf verzichten soll und wie diese Verzichtseleistungen politisch durchzusetzen sind. Für den Staat ist es schwierig, das Suffizienzprinzip im Alltagshandeln zu fördern; er kann dies nur begrenzt und allenfalls längerfristig tun. Möglichkeiten bestehen z. B. über die Umwelterziehung und über Vorbilder im öffentlichen Leben“ (S. 230).

In einem ausführlichen Kapitel über „Konsummuster für eine nachhaltige Entwicklung“ (S. 219-251) wird auf alternative Vorschläge aus der Literatur verwiesen, wie z. B. auf das Motto aus der Wuppertal-Studie: ‚Nutzen statt besitzen‘. Bemerkenswert ist, dass alternative Handelsstrukturen, denen globale Interdependenzen und ökonomische Gesichtspunkte entgegenstehen, vernachlässigt werden. So wird bspw. in der Studie die Empfehlung ausgesprochen, grundsätzlich die Nutzung regionaler Produkte zu fördern oder zu erweitern. Sie bleibt, trotz des ‚Konzeptes‘ Deutschland dem Prinzip Globalität verhaftet. Eine ähnliche Argumentationsstruktur liegt in der Skizze zur Nahrungsmittelproduktion vor (vgl. S. 126ff), in der ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage sowohl auf EU-Ebene als auch auf der Ebene des Weltmarktes (vgl. S. 146) beklagt wird, dann aber besonders betont wird, „dass Konsum, Ökonomie und Le-

bensformen über Markt und Geld sowohl regional als auch global verkoppelt sind und sich nicht unabhängig voneinander verändern“ lassen.

Obwohl sich die Studie explizit auf den Standort Deutschland bezieht, werden wiederholt Verknüpfungen zur Nord–Süd Problematik aufgezeigt. Das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Verteilungsgerechtigkeit wird als von Konsummustern geprägtes Problem dargestellt: „Ein Mehr an Gerechtigkeit bedeutet nicht das Herstellen quantitativ gleicher Bedürfnis- und Konsumstrukturen über den gesamten Globus hinweg, wohl aber eine grundsätzliche Parität bei der Wahl zwischen alternativen, für das langfristige Überleben notwendigen Handlungsmöglichkeiten. Daher muss der Norden von Formen der Produktion und des Verbrauchs Abschied nehmen, die nicht verallgemeinerungsfähig sind. „Ob es um den Verbrauch von Papier, an Autos, an Fleisch geht oder um Flugkilometer, die Mittelschichten der westlichen Welt haben sich auf ein Konsumniveau eingerichtet, das sich allenfalls dann aufrechterhalten lässt, wenn es auf eine Minderheit beschränkt bleibt.“ (S. 11). Es ist schwierig, bei der Ungleichheit der Lebensverhältnisse ‚über den Globus hinweg‘ eine Gleichheit der Parität der Mittel anzustreben. Insbesondere das letzte Zitat lässt offen, ob wir uns mit einer ‚elitären‘ Minderheit abfinden sollen oder ob diese Position nicht letztendlich die Überheblichkeit westlicher Deutungsmuster skizziert. Betont wird, dass die Stellung des Konsums auf dem Weltmarkt beachtet werden muss. Dabei wird die Spannung zwischen nationaler und globaler Interdependenz nicht hinreichend ausgetragen.

Die Studie weist darauf hin, dass der Bereich Konsum durch den Symbolwert von Dienstleistungen und Sachgütern eine neue Qualität gewinnt (vgl. S. 214). Indem unter dem umweltpsychologischen Aspekt zwischen Gebrauchs- und Symbolwert von Kleidung unterschieden wird, begründet der ‚hohe Statuswert der Kleidung‘ in der Gesellschaft eine Perspektive, nachhaltige Kleidung für die Bevölkerung unter dem Aspekt ‚Design‘ attraktiver zu machen. Soweit entspricht diese Tendenz sicher den Anforderungen von Nachhaltigkeit. Das gilt auch für Überlegungen im Kontext von symbolischem als auch funktionalem Wert von Produktion. Jedoch thematisieren die Autoren die Konsumproblematik, ohne die grundsätzlichen gesellschaftlichen Strukturprobleme einzubeziehen. Da die Konsumfrage unmittelbar auf den privaten Bereich, insbesondere die private Haushalten bezogen wird, werden die Vorschläge u.a. im Blick auf die Geschlechterfrage im Kontext sozialer Ungleichheit relevant. (vgl. S. 226) Da dieses gesellschaftliche Strukturproblem aber nicht thematisiert wird, trifft die Studie die darauf

bezogene Kritik an Nachhaltigkeitskonzepten (vgl. Schulz 1996, Bernhard 1996, Spehr 1994).

So wird in der Studie z. B. der ‚legitime‘ Wunsch problematisiert, durch die Anwendung technischer Hausgeräte Zeit einzusparen, um dadurch eine ‚größere Freiheit in der Gestaltung des Alltags‘ zu gewinnen. Gleichzeitig wird aber in Frage gestellt, ob dieser Wunsch durch Anschaffung des einschlägigen technischen Gerätes auch wirklich befriedigt wird (vgl. S. 226). Dabei bleibt ausgeblendet, auf welchen Arbeitsprozess hier Bezug genommen wird. Auch dass es sich ggf. bei der ‚Freiheit des Alltags‘ um unbezahlte Hausarbeit der Frauen handeln könnte, wird nicht in den Blick genommen. Ebenfalls nicht bedacht wird, dass Haushaltsgeräte nicht nur das Leben erleichtern, sondern bei der zunehmenden Veränderung der individuellen Lebensmuster sogar von größter Notwendigkeit für die Individuen sein könnten.

Nicht unproblematisch sind daher auch die nicht weiter diskutierten ‚organisatorischen Innovationen‘ (Gemeinschaftsgeräte oder Fahrgemeinschaften), die letztlich einen höheren Zeitaufwand bedeuten und nicht mit den gegenwärtigen Lebensweltaspekten vereinbar sind. Entsprechende Konzepte oder durch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse aufgezeigte gesellschaftliche Tendenzen werden zwar an mehreren Stellen in der Studie erwähnt (vgl. S. 227), jedoch reduzieren sie sich auf das Lebensstilkonzept von ‚Individualisierung‘ und ‚Pluralisierung‘ (Ulrich Beck) sowie ein Habermas Zitat (1985) zur „Neuen Unübersichtlichkeit“ und dienen der Untermauerung und Skizzierung der Konsumstile.

Letztlich ist zu fragen, ob die Studie zwar versucht, ein breites Spektrum zu berücksichtigen, aber wirklich evidente Strukturprobleme (z. B. Arbeitsmarktpolitik) ausblendet. So wirkt die Forderung nach Ethik zwar beruhigend, dennoch wird die Tendenz deutlich: „Damit eine Ökonomie effektiv funktioniert, müssen zu ihr passende Denkweisen, Werthaltungen und Verhaltensmuster ausgebildet werden“. Damit wird das Umweltproblem zu einem gesellschaftlichen Problem (S. 240): „Nicht nur, daß die zunehmende Umweltbedrohung auf die soziale Entwicklung der Massenkonsumentkultur zurückgeht, auch die Schwierigkeiten des individuell-konkreten Verhaltens laufen auf ein ‚Verteilungsproblem‘ hinaus, d.h. auf die reale und symbolische Geltung von ‚Gerechtigkeit‘ in der Gesellschaft, von der die Menschen ihre Selbstachtung ableiten können.“ (S. 241) Sowohl im Kontext der mikro- als auch der makroökonomischen Betrachtung wird der Kosten-Nutzen-Ausgleich aller Ländern als wesentlicher Faktor angeführt. Einerseits werden die Industrieländer als Verursacher der ökologischen Krise nicht mit den

Schwellenländern verglichen, andererseits wird darauf hingewiesen, dass alle, unabhängig von eigenen Maßnahmen, von individuellen Verhaltensmustern der jeweiligen Nachbarstaaten und Staaten der Erde abhängig sind. In dieser Interdependenz spielt nicht nur primär das Verhalten eine Rolle, sondern es kommen auch die Kosten, die man ggf. für andere übernehmen muss, ins Spiel (vgl. S. 25). Die Welternährung bspw. markiert für die Verfasser der Studie ein Problem mit makroökonomischer Vernetzung. So stelle der Eingriff in die Ressourcen Wasser und Boden, die wiederum bestimmend für die Folgen des Bevölkerungswachstums sind, neben einem Verteilungsproblem zusätzlich ein Quantitätsproblem für die daraus resultierenden Ernährungsengpässe dar (vgl. S. 154). Ein Defizit ist in dieser Relation im Verhältnis von Interessen und Handeln in Hinblick auf intergenerationelle Gerechtigkeit auszumachen. Gerechte Handelsabkommen (vgl. S. 150) werden durch die Preiswirtschaft blockiert: „Solange nämlich die Preis- und Kostenstrukturen beachtliche volkswirtschaftliche Schäden vernachlässigen, werden mit jedem Transport Kosten auf die lebende Allgemeinheit und zukünftige Generationen überwältigt.“ (S. 83)

Am Beispiel „Stoffstrommanagement als Beitrag zur Nachhaltigkeit - das Beispiel der textilen Kette“ werden Probleme der ökologischen Krise aufgenommen, die sich nicht auf den Standort Deutschland begrenzen lassen. Dabei wird von der grundsätzlichen Überlegung ausgegangen, dass die hauptsächlichen Umweltprobleme nicht nur durch einzelne Emissionen oder Eingriffe in den Naturhaushalt verursacht werden, sondern wesentlich unter dem Aspekt der Ausstoßmenge und der beschreibbaren Schädigungen betrachtet werden müssen. Eine Wirtschaft, wie die der Bundesrepublik, wird dann als eine ‚Durchflußwirtschaft‘ bezeichnet, wenn sie aufgrund nicht-nachhaltigen Handelns die Relation von Verbrauch natürlicher Ressourcen und Emissionen und des Abfallaufkommens missachtet. In dieser Form definieren sich Massenströme; durch die Entnahme und die Hinzuführung belastender Stoffe in die Umwelt. Eine Fokussierung auf diese ökonomische Ausrichtung spiegelt zwei ökonomische Grundannahmen wieder: dass zum einen das natürliche Naturkapital und ferner die Selbstreinigungskraft der Natur unbegrenzt sind.

Unter Berücksichtigung dieser (ökonomischen) Grundannahmen, werden zum „Stoffstrommanagement die Beeinträchtigungen und Entwicklungsmöglichkeiten künftiger Generationen und damit insgesamt die Nachhaltigkeitsforderung nach intergenerativer Gerechtigkeit“ (S. 174) in Frage gestellt: „Zur Herstellung von Gerechtigkeit in der Welt als Voraussetzung für die Vermeidung armutsbedingter Wanderungen vieler Men-

schen in die wohlhabenden Länder und der damit verbundenen Probleme müssen wir unsere Kreativität vor allem dafür einsetzen, unseren Anteil am weltweiten Umweltverbrauch zu reduzieren und die Kluft zwischen reichen und ärmeren Ländern zu verkleinern.“ (S. 11)

Konsequent wird der klassische Entwicklungsbegriff modifiziert und auf ein qualitatives Wachstum bezogen: „Zwar ist im Begriff Nachhaltigkeit immer auch Entwicklung mitgedacht, aber eben nicht mehr im Sinne eines auf immer Mehr, Weiter, Höher gerichteten Fortschritts, sondern im Sinne einer Orientierung auf ein neues, qualitativ andersartiges Zielbündel. Wobei - je nach Ausgangssituation Entwicklung auf dieses Ziel hin durchaus auch ein quantitatives Mehr bedeuten kann - was für die meisten weniger entwickelten Länder der Fall sein wird - oder aber eher ein drastisches Weniger bei den Stoffströmen und dem Ressourcenverbrauch. Im Kontext der Idee einer nachhaltigen Entwicklung sind beide, sowohl die Länder des Südens als auch die des Nordens, Entwicklungsländer.“ (S. 6)

Wie gezeigt wurde, machen sich Gegensätze in der begrifflichen Bestimmung von Nachhaltigkeit fest an der Widerspruchsdiskussion zwischen Umwelt und Wirtschaft. In der von ökonomischer Seite bestimmten Position wird der Entwicklungsbegriff weiterhin auf Wirtschaftswachstum in Verbindung mit der Steigerung des Bruttosozialproduktes bezogen (vgl. Vornholz 1995, S. 88ff, Ekins 1994, S. 153ff).

Auf der anderen Seite wird der Entwicklungsbegriff unter dem Aspekt eines qualitativen Wachstums modifiziert. Eine Möglichkeit der Vermittlung liegt in der Position von Sachs u. a., die in den folgenden Überlegungen zur diskursiven Auseinandersetzung als Perspektive einer Verständigung zwischen den drei Dimensionen von Nachhaltigkeit (Ökonomie / Ökologie / Soziales) in den Blick genommen wird. Für Sachs zielt nachhaltige Entwicklung auf Entwicklungsschutz, nicht auf Naturschutz. Sie impliziert, eine „anthropozentrische Sichtweise einer auf den Menschen und seine Folgegeneration bezogenes Nützlichkeitsdenken ...“ als Grundlage einer ethische Auseinandersetzung. (Sachs 1994, S. 25).

4.3 Gerechtigkeitstheorien und Nachhaltigkeitsdiskurs

Ein für diese Untersuchung relevantes Kriterium war der die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitstheorien, insbesondere der Hinweis auf die Theorien von Rawls und dessen kommunitaristischen Gegenentwürfen. Im Folgenden sollen diese, in der Literatur

zu Nachhaltigkeit oftmals rezipierten fiktiven Gerechtigkeitsentwürfe gespiegelt und auf deren Relevanz für den Nachhaltigkeitsdiskurs überprüft werden.

4.3.1 Der Ansatz von Rawls

Im Kern handelt es sich bei der Rawlschen Theorie um einen philosophisch-ökonomischen Entwurf. Seit Beginn der Nachhaltigkeitsdebatte wurde die Relevanz des Konzeptes in Hinblick auf inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit als ein Lösungsansatz für die ‚ökologische Krise‘ rezipiert und unterschiedlich interpretiert.

Rawls selbst versteht seine Theorie als eine praktisch-philosophische, apriorische Theorie mit Universalitätsanspruch und mit unbedingt politischen Status. Dabei setzt er voraus, dass in einer Demokratie eine Vielfalt von Vorstellungen über Glück und das Gute vorhanden sind und dass eine Theorie der Gerechtigkeit dem Pluralismus Rechnung zu tragen habe. Eine Gerechtigkeitstheorie kann nur ein Gerüst für Realisierung der Vielfalt der Vorstellungen bieten, sie ist jedoch nicht dazu geeignet, diese zu artikulieren.

Die vier Grundprinzipien der Theorie ‚Rawls‘ (vgl. Kap. 2.2.4) stellen nicht nur die zentralen Elemente der Theorie dar, sondern markieren insgesamt die Tendenzen, die in Literatur zur Nachhaltigkeit kennzeichnend sind; so sind u.a. intertemporale Gerechtigkeit und die unterschiedliche Interpretation der ‚Güter‘ (die Frage, inwieweit der Begriff der Güter auf Natur bezogen werden kann) in der ökologisch-ökonomisch-philosophischen Diskussion richtungsweisend.

Wie anhand der ‚Reduktion‘ auf die Grundprinzipien der ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ deutlich wird, nimmt die Auseinandersetzung mit dem Kriterium einer generationsübergreifenden Gerechtigkeit einen erheblichen Stellenwert ein. Entsprechend findet sich in der Literatur eine fast nicht mehr zu erfassende Anzahl unterschiedlicher Positionen, in denen dieser Aspekt aufgenommen, seine Relevanz für gegenwärtige Gesellschaftsmodelle gespiegelt und kritisiert wird (vgl. Honneth 1993; Kersting 2000; Leist 1996).

Da von den Grundsätzen *gegenwärtige und zukünftige Generationen* betroffen sind und die Einrichtung einer gerechten Gesellschaft Aufgabe mehrerer Generationen ist, muss eine gerechte Verteilung der Kosten zwischen den einzelnen Generationen stattfinden. Dies geschieht durch die Festlegung eines gerechten Spargrundsatzes. Er lässt „sich als eine Übereinkunft zwischen den Generationen bezüglich der fairen Aufteilung der Lasten auffassen, die aus der Errichtung und Erhaltung einer gerechten Gesellschaft entstehen“ (Rawls 1998, S. 325). Für jede Generation wird eine gerechte Sparrate festgelegt, mit der ‚gerechte‘ Institutionen der jeweiligen gesellschaftlichen Stufe unterstützt wer-

den. Die festgelegte Sparrate innerhalb eines Sparplanes bewirkt eine Reduzierung der verfügbaren Konsumsumme.

Der globale Aspekt

Für die Perspektive einer globalen Gemeinschaft arbeitet Rawls mit dem ‚*overlapping consensus*‘. Er impliziert, dass alle Menschen trotz unterschiedlicher Weltanschauungen zusammenleben könnten. Dieser moralische Konsens legt eine Gerechtigkeitskonzeption zu Grunde, in der sich die Pluralität religiöser und philosophischer Positionen zusammenfügen und die in einer freiheitlichen Grundordnung vertreten werden kann. Dabei strebt Rawls nach seinen Erfahrungen das Ziel an, ein geregeltes Zusammenleben auf der moralischen Grundlage zu ermöglichen, die für die konkurrierenden Weltanschauungen vereinbar sind. Der Konsens basiert auf der Voraussetzung, auf die Übereinstimmung von Ethik und Gerechtigkeitslehre zu verzichten und die Berufung auf ethische Positionen so weit wie möglich zu vermeiden, da die Chancen einer moralischen Einigung auf eine einheitliche Konzeption im Wesentlichen davon abhängig sind, keiner speziellen moralischen (oder religiösen oder philosophischen) Weltanschauung verpflichtet zu sein (vgl. Pogge 1994, S.44; Rawls 1993; S. 36). Unter diesem Aspekt versteht Rawls seine Gerechtigkeitskonzeption als eine politische, die es ermöglicht, den gegenwärtigen Pluralismus der Weltanschauungen zu vereinen, um zu einer freiheitlich-demokratischen und von moralischer Loyalität geprägten Grundordnung zu gelangen.

Ebenso wurde versucht, das theoretische Model von Rawls in ein globales Konzept mit besonderer Berücksichtigung der Weltbevölkerung zu übertragen (vgl. Leist 1996, S.174). Wiederum ausgehend von der Urvertragssituation müssten alle Menschen unter dem „Schleier der Unwissenheit“ einer gerechten Einkommensverteilung im Sinne einer globalen Sicherung des Existenzminimums zustimmen. Die Voraussetzung der Sicherung der jeweiligen Existenzminima leitet Rawls aus den Gerechtigkeitsgrundsätzen ab. Dabei legt er sich nicht auf eine bestimmte Höhe fest, sondern leitet sie jeweils in Relation zum Entwicklungsstand eines Landes ab. Diese individuelle Festlegung besagt aber, dass eine gerechte Verteilung auf internationaler Ebene nach diesem Prinzip nicht möglich ist, da die Fokussierung auf den einzelnen Entwicklungsstand unabhängig von einem internationalem Konsens erfüllt werden müsste. Die Übertragung der Theorie auf internationale oder gar globale Relevanz unterliegt daher der Kritik: „Rawls verzichtet

auf jede Erörterung einer Anwendung des Differenzprinzips auf globaler Ebene mit dem schlichten Hinweis, sie sei nicht machbar.“ (Leist 1996, S.174)

Der Versuch eines globalen Ansatzes wird auch von Christina Chwaszcza (1996, S. 172f) beschrieben, die die Interpretationen von Pogge und Beitz gegenüberstellt: In ihren Ansätzen verstehen Pogge und Beitz den Urzustand als eine Versammlung der Weltbevölkerung. Beitz setzt bei der zunehmenden Verflechtung der Weltgemeinschaft an und setzt so die Kooperation der Staaten untereinander voraus. Der ‚Schleier der Ungewissheit‘ umschließt die nationale Zugehörigkeit der sich im fiktiven Urzustand befindenden Individuen. Sie wählen unter dem Bewußtsein, dass es individuelle Ressourcenausstattungen und das Wohlstandsniveaus in der globalen Staatengemeinschaft gibt. Die Individuen können somit die ‚Möglichkeiten‘ und ‚Chancen‘ ihrer Lebensverhältnisse antizipieren. Diese ‚quantitative‘ Erweiterung des Rawlschen Ansatzes hat zu der Untersuchung angeregt, welche Forderungen sich bezüglich einer zwischenstaatlichen sozialen Gerechtigkeit aus dem Differenzprinzip ableiten lassen. Beitz und Pogge sind dabei zu unterschiedlichen Resultaten gelangt: Für Beitz ergibt sich die Notwendigkeit der globalen Umverteilung wirtschaftlicher Güter, finanzieller und materieller Transferleistungen, im Sinne einer Angleichung der Lebensverhältnisse. Er geht dabei von einer empirischen Kontingenz der natürlichen Ressourcenausstattung aus und vernachlässigt moralische Standpunkte. Die Interpretation Pogges setzt bei einer Minimierung der Ungleichheit an und fordert, Gleichheit auf dem Niveau der am schlechtesten gestellten herzustellen. Chwaszcza bezeichnet die Konzeption beider als inkonsequent, da die geforderte Staatenwelt von keinem als Weltstaatskonzeption ersetzt werden würde. Dies jedoch wäre notwendig, sollte das Differenzprinzip auf globaler Ebene effizient sein (Chwaszcza 1996, S. 173).

Die politische Gerechtigkeitskonzeption nach Rawls ist das am häufigsten rezipierte und interpretierte Werk zu sozialer Gerechtigkeit in der Tradition der Vertragstheorie. In dieser Untersuchung sollen im Kontext von Nachhaltigkeit die Bezüge dieses Gerechtigkeitskonzeptes zur ökologischen Ethik in den Mittelpunkt gestellt werden. In der Literatur liegen unterschiedliche Positionen vor, die sich im Wesentlichen auf zwei Unterkapitel „Die Verteilung“ (Kapitel 5) der Theorie der Gerechtigkeit beziehen: „Das Problem der Gerechtigkeit zwischen den Generationen“, (Artikel 44) und: „Die Zeitpräferenz“, (Artikel 45, vgl. Rawls 1998).

Die ökologische Perspektive

Nach der Sichtung der ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ ist zunächst festzuhalten, dass kein direkter Hinweis auf den Zusammenhang des Gerechtigkeitskonzeptes mit ökologischen Fragestellungen auffindbar ist. Die in der Literatur zur Nachhaltigkeit angeführten Bezüge zu John Rawls stellen zwar Anknüpfungspunkte zur Ökologie her, jedoch bleibt offen, ob nicht bspw. der Begriff ‚Umwelt‘ bei Rawls ein sozialisationstheoretisches Moment meint, obwohl er für die Beschreibung eines ökologischen Problems herangezogen wurde⁹¹. Leist weist darauf hin, dass die Theorie in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen entsprechend vielfältig interpretiert wurde, konstatiert jedoch, dass in „Bezug auf das Zukunftsproblem hingegen“, (...) „es sich eher umgekehrt“ verhält. „Rawls’ Versuch, auch zukünftige Generationen zu berücksichtigen, ist vorwiegend auf Skepsis gestoßen.“ (Leist 1994, S. 345). Entsprechend äußert sich Müller: „Rawls ist auf dem ökologischen Auge noch blind.“ (1995, S. 272).

Kersting schränkt ein, dass ‚Rawls‘ Überlegungen zur Gerechtigkeit nicht unmittelbar durch eine ökologische Ethik motiviert seien, sondern „vornehmlich dem ökonomischen und sozialen Schicksal zukünftiger Generationen (gelten), den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit sich eine gerechte gesellschaftliche Grundordnung für kommende Generationen konservieren lässt. Jedoch enthalten sie auch ökologische Implikationen und sind ohne Schwierigkeiten ökologieethisch ausmünzbar“ (Kersting 1993, S. 143).

Im Blick auf die ökologie-ethische Rezeption ist jedoch auf relevante Problembereiche zu verweisen, die Rawls ausklammert. Zum einen werden in seinem Theorieansatz die Rollen von geistig oder körperlich behinderten Menschen und auch Straftätern nicht reflektiert. Zum anderen weist eine grundlegende Kritik aus den Reihen anderer Ethiker darauf hin, „daß das Modell ‚Rawls‘ nicht begründen kann, warum und wie nicht-menschliche Entitäten ethisch zu berücksichtigen sind“ (Pfordten 1994, S. 191).⁹² Die Frage des Umgangs mit Tieren schließt Rawls ausdrücklich aus seinem Modell aus: „In bezug auf zukünftige Generationen, andere Staaten und die Behandlung von Menschen, die zu keiner rationalen Wahl fähig sind (Föten etc.), sei eine Extension des Prinzips der Gerechtigkeit als Fairneß prinzipiell möglich, nicht jedoch der nichtmenschlichen Natur. Beim Verhältnis zur nichtmenschlichen Natur handelt es sich nicht um eine konstitutionelle Notwendigkeit oder eine Grundfrage der Gerechtigkeit.“ Rawls begründet

⁹¹ Vgl. Rawls 1998, S. 160 (Artikel 24): „Der Schleier des Nichtwissens“. Rawls beschreibt darin den Urzustand: „Diese ziemlich umfangreichen Beschränkungen der Kenntnisse sind teilweise deshalb angemessen, weil Fragen der sozialen Gerechtigkeit auch zwischen den Generationen entstehen, zum Beispiel die Frage der richtigen Investitionsrate oder der Erhaltung natürlicher Hilfsquellen und der Umwelt.“

⁹² Für Kersting besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zur Ökologie über die Sparrate, die er direkt auf die Umweltqualität, Naturressourcen sowie Langzeitriskanten durch Etablierung bestimmter Großtechnologien bezieht (Kersting 1993, S. 144).

diesen Ausschluss mit der Intention, eine Theorie für politische Gerechtigkeit zu entwickeln (Pfordten 1996, S. 189ff).

Stückelberger stellt einen Bezug zur ökologischen Ethik her, indem er die zwei Gerechtigkeitsgrundsätze auf ökologische Gerechtigkeit gegenüber der Mitwelt bezieht. Er setzt bei der Sparrate⁹³ an: „Ein spezifischer Aspekt bezieht sich auf die Höhe einer angemessenen Kapitalakkumulation zugunsten späterer Generationen.“⁹⁴ Rawls bezieht in seine Theorie die künftigen Generationen mit ein. Den „gerechten Spargrundsatz“ gegenüber künftigen Generationen begründet er vertragstheoretisch (Stückelberger 1997, S. 302). Wieviel von den bestehenden Ressourcen für die zukünftigen Generationen gespart werden soll, kann für Rawls nur „vom Standpunkt der am wenigsten Bevorzugten in jeder Generation aus festgelegt werden.“ (Rawls 1998, S. 325ff). Stückelberger bezieht sich explizit auf die Gerechtigkeitstheorie, klammert jedoch die ökonomische Tendenz in der Theorie aus. Müller (1995) nimmt eine Zwischenposition ein: Die Sparquotenidee war bezogen auf die Utopie einer ‚wohlgeordneten Gesellschaft‘, einer stabilisierten Gesellschaft, die einen Grundbestand an Gütern bereitstellt, ihren Sinn aber nicht in die Güterakkumulation legt.

Widmaier versteht die Theorie im Kontext der ‚Ökologischen Ökonomik‘ und fordert eine ‚Reformulierung‘ in der Anerkennung der Bedeutung der Natur (vgl. Widmaier 1999, S. 198). Auf der Basis der ökonomischen Wachstumstheorie, setzt er dem Modell entgegen, dass sie Ressourcenschonung und umweltschonende Vorkehrungen nicht nur unbedacht lässt, sondern auch, dass der Gedanke gar nicht erst aufgenommen wird, die Lebensbedingungen für die kommenden Generationen könnten sich verschlechtern (vgl. Widmaier 1999, S. 196). Entsprechend bezeichnen Birnbacher u.a. das Konzept als die „undiskutierte Zugrundelegung einer optimistischen Wachstumsprämisse“ (Birnbacher 1977, S. 387) bei der Rawls die Ressourcen als unerschöpflich einstufte. Ferner fehle die Anerkennung intergenerationeller Gerechtigkeitsnormen als selbständige moralische Prinzipien bei Rawls (Birnbacher 1977, S. 386).

Festzuhalten ist, dass Rawls den Generationenaspekt als ‚ethisch-relevant‘ ausdeutet. Er diskutiert ihn im Kontext der Fragestellung, ob ein Gesellschaftssystem mit bestehender Konkurrenzwirtschaft die beiden Gerechtigkeitsgrundsätze Unterschieds- und Diffe-

⁹³ (Vgl. auch FN 91)

⁹⁴ „Bei der Anwendung des Unterschiedsprinzips (Differenzprinzips) muß man die langfristigen Aussichten der am wenigsten Bevorzugten und unter Einschluß der späteren Generationen beachten. Jede Generation muß nicht nur die Errungenschaften der Kultur und Zivilisation und die erreichten gerechten Institutionen bewahren, sondern stets auch eine angemessene Kapitalakkumulation betreiben. Dieses Sparen kann verschiedene Formen annehmen, von Nettoinvestitionen in Maschinen und andere Produktionsmittel bis zu Bildungsinvestitionen. Nehmen wir für den Augenblick an, es gebe einen gerechten Spargrundsatz, der die Höhe der Investitionen festlegt, so ist damit das Existenzminimum festgelegt.“ (Rawls 1998, S. 325).

renzprinzip erfüllen kann. Dabei reflektiert er sowohl die Regelung des Existenzminimums als auch das Ausmaß der Berücksichtigung zukünftiger Generationen durch gegenwärtige Generationen.

4.3.2 Die Kommunitaristen

Der Ansatz ‚Kommunitarismus‘ hat seine Wurzeln in einer Bewegung der amerikanischen Sozialwissenschaften. Als dessen Wegbereiter gelten insbesondere Alisdair MacIntyre (After virtue, 1981, 1984), Michel Sandel (Liberalism and the Limits of justice, 1982) und Michael Taylor (Community, Anarchy a. Liberty, 1982). Michael Walzer (1983, 1990), Charles Taylor (1989, 1992 u.a.) und Philip Selznik (1987) folgen ihren Spuren. Der Kommunitarismus greift bezüglich der Kernfragen der moralischen und politischen Philosophie auf den Freiheitsgedanken und das Familien- und Gemeinschaftsparadigma zurück.⁹⁵ Mit der Hauptintention einer am Gemeinsinn orientierten Gesellschaft opponiert diese Konzeption gegen den Liberalismus und den Ansatz ‚Rawls‘ und stellt gesellschaftliche Pluralität anstelle von ‚Einheit‘ ins Zentrum ihres Ansatzes.

Grundsätzlich sind innerhalb der kommunitaristischen Diskussion zwei Ansätze zu unterscheiden: Der *Kommunitarismus als Moralphilosophie* vertritt eine Tugendethik, ‚virtue ethics‘ (MacIntyre). Der *Kommunitarismus als Sozialtheorie* optiert für ein von staatlicher Herrschaft freies Zusammenleben und kritisiert die Rezeption der liberalen Theorie (Nozick)⁹⁶. Gemeinsam vertreten kommunitaristische Ansätze das Recht auf kollektive Selbstbestimmung partikularer Gemeinschaften. Das individuelle Handeln der Mitglieder richtet sich nach den Interessen der jeweiligen Gemeinschaft und nicht am Einzelindividuum aus.

Aus diesem Verständnis heraus resultiert eine zentrale Kritik der Kommunitaristen an der Theorie John Rawls. Zum einen kritisiert der Kommunitarismus, dass das Konzept die Prägung des Individuums durch Gesellschaftssysteme nicht berücksichtigt, da es von einer apriorischen Gesellschaftsordnung ausgeht. Zum anderen werde das individuelle Eigeninteresse im Konstrukt des Urzustandes ausgeklammert (vgl. Kersting 1993, S. 112).

⁹⁵ Der heute oftmals vielseitig verwendete Begriff steht in der Kritik, da die Abgrenzung von dem amerikanischen Modell fehlt und der amerikanische Ansatz einfach auf die deutsche Diskussion übertragen wird (vgl. Guisti 1994, S.761, 767). Ebenso bemängelt Karin Priester, dass der Kontext der Entstehung des Kommunitarismus in den USA in der aktuellen Debatte vernachlässigt wird. Ferner erfreut er sich in dieser Konstruktion „... bei manchen Linken einer gewissen Wertschätzung“ (Priester 1998, S. 360).

⁹⁶ Vgl. Höffe 1996, S.103

In der kommunitaristischen Konzeption werden Individuen als in eine partikulare Gemeinschaft ‚eingebettete‘ Subjekte verstanden. Nach Sandel ist die Gemeinschaft nicht als ein äußeres Attribut der Individuen zu verstehen, sondern diese dringe tief in das ‚Selbst‘ ein und sei konstitutiv für die jeweilige Identität, d.h., personale Identität wird erst durch Gemeinschaft konstituiert. Für Sandel liegt das Defizit in Rawls Gerechtigkeitstheorie darin, dass das damit verbundene Identitätskonstrukt die gewachsenen Bindungen und Gemeinschaften außer Acht lässt, die ein konstitutiver Teil des Selbst seien müssten.⁹⁷ Ein wesentliches Kriterium kommunitaristischer Konzeptionen liegt in der zentralen Rolle der Sozialisation der Individuen in und durch ihre Gemeinschaft. Als zweites Kriterium kommt das Wertebewusstsein der Individuen ins Spiel; die Interdependenz zwischen der Verpflichtung gegenüber eigenen, den gemeinsam geteilten Werten und denen gegenüber der Gemeinschaft.

Libérale Ansätze, wie die von Rawls, stehen im Zentrum kommunitaristischer Kritik, weil sie den Grundsatz eines Vorrangs allgemeiner Prinzipien und individueller Rechte vor denen ‚gemeinschaftlicher Konzeptionen des Guten‘ in Frage stellen. In der Kontroverse zwischen *Liberalismus* und *Kommunitarismus* geht es zentral um die Prinzipien von Gerechtigkeit und Gemeinschaft. Nach der Konzeption Rawls gründen die Individuen eine ‚gerechte Gesellschaft‘⁹⁸, die sie als soziales Gut ansehen und in der sie die grundlegenden Gerechtigkeitsprinzipien aus moralischen Gründen akzeptieren. Rawls ‚gerechte Gesellschaft‘ unterscheidet sich von der ‚community‘, indem dort jedem Individuum eine einzelne Konzeptionen des Guten zugeschrieben wird. In kommunitaristischen Theorien ist das ‚gute Leben‘ ethisches Ziel der gesamten Gemeinschaft. Taylor konstatiert, dass sich eine demokratische Gesellschaft nur über ein gemeinsames Ethos erhalten kann, das auf dem Bewußtsein gemeinsamer Werte basiere. Für ihn und auch für MacIntyre gilt z. B. der Patriotismus als ‚ausgezeichnete‘ politische Tugend, als Zeichen einer zumindest teilweisen Verschmelzung individueller und kollektiver Identität.⁹⁹

Nach Priester versuchen die Kommunitarier ethische Grundfragen auf der Ebene der moralischen Diskursführung zu lösen, wobei sie die ökonomischen Rahmenbedingungen weitgehend ausblenden. Die Perspektive des nationalen Zusammenhaltes ist rele-

⁹⁷ Vgl. Priester (1998, S. 367): In seiner Kritik an Rawls charakterisiert er dessen ‚Individuen‘ als ‚ungebundene Selbst‘ ohne Identität.

⁹⁸ Vgl. Bausch (1993, S. 39) Die gerechte Gesellschaft bezeichnet Rawls als die wohlgeordnete Gesellschaft, als die kooperative Menschengemeinschaft, deren Mitglieder sich gegenseitig wie Musiker in einem Orchester zusammenfinden und sich nach Art einer stillschweigenden Übereinkunft nur der Vervollkommenung auf dem einen gewählten Instrument widmen, um dann im Zusammenspiel des Orchesters die Fähigkeit aller zum Ausdruck zu bringen.“

⁹⁹ Vgl. MacIntyre, Alsadair 1993, S. 84-102

vanter als das Problem der ökonomischen Globalisierung (vgl. Priester 1998, S. 362). Ferner werde „die Frage nach der Geltungssphäre einer säkularen Moral mit der Frage nach einem letzten und höchsten Lebenssinn, der nicht privater, individueller Wahl überlassen werden könne“ vermenget (Priester 1998, S. 365). Für die Kommunitarier liegt einer Theorie, die den subjektiven Rechten vor den gemeinschaftlichen den Vorrang gibt, ein atomistischer Personenbegriff zu Grunde (vgl. Honneth 1993, S. 9).

Während bei liberalen Theorien das ungebundene Individuum im Zentrum steht, liegt der Ansatz der Kommunitarier bei dem Verständnis einer Gemeinschaft als Wertegemeinschaft. Im Sinne eines Ausgleichs zwischen beiden Positionen weist Honneth darauf hin, „dass ohne einen bestimmten Grad der gemeinsamen Bindung an übergreifende Werte, also an eine kulturelle Gemeinschaft oder Lebensform, die Funktionsfähigkeit einer modernen Demokratie nicht zu gewährleisten ist.“ (Honneth 1993, S. 16)

Michael Walzer

Michael Walzer gilt sowohl als Kritiker des Liberalismus als auch des Kommunitarismus.¹⁰⁰ Seine Grundvorstellung von gerechter Gesellschaft artikuliert er folgendermaßen: „Eine bestehende Gesellschaft ist dann eine gerechte Gesellschaft, wenn sie ihr konkretes Leben in einer bestimmten Weise lebt – in einer Weise, die den gemeinsamen Vorstellungen ihrer Mitglieder entspricht.“ (Walzer 1998, S. 441)

Walzer bezeichnet seine Gerechtigkeitstheorie¹⁰¹ als eine ‚Theorie der komplexen Gleichheit‘ und stellt sie sowohl egalitären als auch liberalen Konzeptionen gegenüber. Er unternimmt in seiner Theorie den Versuch, die These vom ‚Vorrang des Guten‘ auf das Problem der Verteilung gesellschaftlicher Güter anzuwenden und entwickelt einen Gegenentwurf zu Rawls Theorie, die Kriterien distributiver Gerechtigkeit kontextunabhängig festlegt. Anstelle von Rawls Liste unterschiedlicher gesellschaftlicher Grundgüter, treten bei ihm nach sozialen Sphären differenziert, soziale Güter auf. Diese Verteilung nach sozialen Sphären steht im Gegensatz zu Rawls Verteilung nach Gerechtigkeitsprinzipien

Cohen sieht in der ‚Theorie der komplexen Gleichheit‘ die beiden Hauptkomponenten *Wertetheorie* und *Darstellung der Rechtfertigung von Verteilungsargumenten*. In der zentralen These der Wertetheorie liegt eine Variation des Kommunitarismus, indem sie davon ausgeht, dass die Wertsubjekte in erster Linie politische Gemeinschaften und nicht die einzelnen Mitglieder dieser Gemeinschaften sind. Für Walzer sind Träger von

¹⁰⁰ Cohen, Joshua (1993)

¹⁰¹ Walzer, Michael (1998)

Werten jeweils Gruppen. Auf diesem Hintergrund einer politisch-kommunitaristischen Theorie von Werten formuliert Walzer zwei spezifischere Ansprüche an konkrete soziale Werte: Die Objekte, die soziale Wertschätzung erfahren, variieren jeweils innerhalb verschiedener politischer Gemeinschaften. Auf diese Weise wird der Wertepluralismus berücksichtigt, der sich jeweils auf eine Vielzahl von unterschiedlichen sozialen Gütern - zum Beispiel Geld, politische Macht, Ausbildung, Freizeit, Liebe - bezieht. In seiner Untersuchung kommunitaristischer Konzeptionen wird seine Überzeugung deutlich, dass er in der Mitgliedschaft in Gemeinschaften ein wichtiges Gut sieht. Die ‚primary subjects‘, die primären Träger von Werten sind einzelne historische Gemeinschaften. Diese Werte haben ihre Relevanz unabhängig von der konkreten Zustimmung einzelner. Im Blick auf die moderne Gesellschaft könnte die zentrale These der Theorie Walzers lauten, „Dass das ethische Gut der individuellen Freiheit Kern der kollektiven Wertbindung darstellt.“ (vgl. Cohen 1993, S. 1010).

In der zweiten Hauptkomponente, der Darstellung der Rechtfertigung von Verteilungsargumenten, ist für Walzer die Differenzierung in verschiedene distributive ‚Sphären‘ relevant. Die Gerechtigkeitsprinzipien variieren zwischen den Sphären, innerhalb derer ‚Gleiches gleich‘ und nach einem gerechten Prinzip verteilt werden soll (Ämter nach Qualifikation, Wohlfahrt und Gesundheit nach Bedürfnissen). Erst wenn die Verteilung der Güter nach ihrer sozialen Bedeutung in der Pluralität der Sphären gesichert ist, liegt für Walzer Gerechtigkeit bzw. ‚komplexe Gleichheit‘ in einer Gemeinschaft vor. Letztlich wird die Gerechtigkeit einer Gemeinschaft daran gemessen, inwieweit die Trennung der Sphären eingehalten wird. Dabei ist die Verteilung nicht symmetrisch. Ungleichheiten werden akzeptiert, weil sie innerhalb der Sphären verhaftet sind (vgl. Rössler 1993, S. 1037). Für die Individuen bestehen alle Möglichkeiten zu einer ‚glücklichen‘ Identitätsentwicklung innerhalb der pluralen Gemeinschaften. Das ‚engagierte Subjekt‘ versteht sich dementsprechend als ‚postsoziales Subjekt‘. Im Blick auf Fragen der Güter- und Ressourcenverteilung unter dem Aspekt der Sozialen Gerechtigkeit nimmt Walzer das Differenzprinzip von Rawls auf. Er bezweifelt allerdings im Blick auf die grundsätzliche Frage, auf welcher Basis und in welchem Maße Bürger Ansprüche auf gesellschaftlich erarbeitete Güter stellen können, ob das Differenzprinzip hinreichend ist, da es die Pluralität und Partikularität von gerechten Verteilungskriterien nicht berücksichtige (Walzer 1998, S. 87).¹⁰²

¹⁰² Indem Walzer sich explizit mit allen gesellschaftlichen ‚Realitäten‘ auseinandersetzt, berücksichtigt er, im Gegensatz zu Rawls, behinderte Menschen und fordert deren Partizipation (Walzer 1998, S. 138f).

Nach Walzers Auffassung *spiegeln liberale Theorien die ‚liberale Praxis‘* in der gegenwärtigen Gesellschaft. Kritisch steht er auch Individualisierungskonzepten (Beck), gegenüber, die im Kern eine Atomisierung der Gesellschaft durch die Steigerung der Mobilität in geographischer, politischer und sozialer Hinsicht aufzeigen.

Ferner berücksichtigt er den machtbestimmten gesellschaftlichen Umgang mit dem ‚Wert des Gutes‘. Dieser spiegelt, wie Kersting beschreibt, eine ‚ethische Unordnung‘ wider, bei der „Verteilungsregeln ihre Zuständigkeitsgrenzen überschritten und ihre Distributionsrason und das damit verbundene Güterverständnis anderen Güterregionen aufgezwungen“ haben (Kersting 2000, S. 26).

Unter dem Aspekt der Distribution, die jede Gesellschaft für sich, zu eigenem Vorteil reguliert, kann die Theorie Walzers verstanden werden als ein „ethisches Gegenstück zur soziologischen These der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung“, die „es gestattet, modernitätstypische Tendenzen wirtschaftstranszendierender Ökonomisierung, ethos-verdrängender Verrechtlichung und sonstige Formen der Lebensweltkolonialisierung als Deformationen einer pluralistischen Verteilungsgerechtigkeit zu interpretieren.“ (Kersting 2000, S. 26).

4.4 Zur Problematik einer diskursiven Verständigung auf der Basis des Nachhaltigkeitskonzepts

1978 vertrat Peccei die These, dass die Menschheit die *Krise* überwinden und die *Zukunft* aufbauen könne, *die sie wolle*, wenn sie ihre natürlichen und vor allem ihre menschlichen Ressourcen intelligent zu nutzen wisse (vgl. Peccei 1981, S. 11). Durch kommunikative Prozesse könnten soziale Normen und Wissensinhalte produziert werden, die die Einschätzung von Risiken beeinflussen.¹⁰³ Die soziale Gemeinschaft habe nicht nur wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung von Risiken, sondern es läge an ihr, wie sie im Wesentlichen die Konsummuster, die Lebensstile und ihr Verhalten gegenüber der Umwelt gestalten wolle. Das Verhalten antizipiere die Strategien im politischen Bereich. Die von Peccei aufgestellte Option von „kommunikativen Prozessen“ findet ihre Resonanz in der Forderung nach einem umfassenden Diskurs, der in Nach-

¹⁰³ Je nach Art und Ausmaß eines Risikos können die entsprechenden sozialen Repräsentationen für Peccei einen weite oder eher lokal begrenzte Verbreitung haben. Eine weiträumige soziale Repräsentation betrifft den Diskurs über Kernkraft oder Klimawandel, eine lokale Verbreitung betrifft z. B. den Diskurs über den Bau einer Müllverbrennungsanlage (vgl. WBGU 1998, S. 170).

haltigkeitskonzepten häufig als der geeignete Modus zur Willensbildung und zur Verständigung über Kontroversen beschrieben wird. Es wird betont, dass der Weg eines *umfassenden Diskurses* gegangen werden muss, um über Nachhaltigkeit sinnvoll und adressatengerecht zu kommunizieren und die notwendigen Voraussetzungen für eine größere gesellschaftliche Akzeptanz der bestehenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der politischen Entscheidungen zu schaffen (vgl. Deutscher Bundestag 1997, S. 16). Zugleich wird auf die besondere Qualität einer diskursiven Verständigung gegenüber einer einfachen Diskussion verwiesen. Die „Tatsache, dass über einen Gegenstand intensiv geredet wird, macht noch keinen Diskurs aus.“ (WBGU 1998, S. 278).

Der Diskurs als spezifische Form der Konfliktaustragung zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass die Argumente in aller Klarheit und, wenn notwendig, auch in aller Schärfe ausgetauscht und die unterschiedlichen *Werte* und *Interessen* dargelegt werden. Es ist zu fragen, ob die grundsätzlich positive Einschätzung einer diskursiven Klärung angesichts der Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte angemessen ist.

Das ‚Ideal des Diskurses‘ geht von der Annahme aus, „dass eine Einigung zwischen Interessengegensätzen und Wertkonflikten unterschiedlicher Parteien erzielt werden kann, ohne dass eine Partei ausgeschlossen wird oder ihre Interessen oder Werte unberücksichtigt bleiben“ (WBGU 1998, S. 278). Konkrete Erfahrungen wie z. B. auf dem (1.) Weltklimagipfel 2000 in *Den Haag* zeigen, dass Diskurse häufig mit einem Konsens über den Dissens enden. Damit ist dann zwar der Konfliktrahmen abgesteckt und keine Partei ausgeschlossen, aber noch keine Basis für eine gemeinsame Konfliktlösung geschaffen. Solche und ähnliche Erfahrungen führen zu der Feststellung, dass zu dem politisch brisanten Thema ‚Nachhaltigkeit‘ und Gerechtigkeit zwar eine diskursive Auseinandersetzung geführt wird, bei dem sich Konfliktparteien um einen Runden Tisch versammeln und miteinander sprechen, dass diese Form jedoch kaum dazu beiträgt, einen Sachverhalt zu klären, zu neuen Einsichten zu gelangen oder einen Konflikt zu lösen (vgl. WBGU 1998, S. 278). An diese Beobachtung schließt sich die Frage an, ob das Ziel einer gemeinsamen Konfliktlösung in Anbetracht der Fülle der Verantwortlichkeiten, der Interessen und Bedürfnisse und vor allem unter den *gegebenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen* auf globaler und auf regionaler Ebene überhaupt durch diskursive Verständigung erreicht werden kann (vgl. WBGU 1998, S. 278).

Die Schwierigkeiten im Blick auf eine diskursive Verständigung über eine Konfliktlösungsstrategie gründen u.a. darin, dass das je konkrete Verständnis von Gerechtigkeit

im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte durch konkurrierende Bedürfnisse und Interessen geprägt ist. Zentraler Konfliktstoff liegt aber in radikal verschiedenen Auffassungen von ‚Natur‘:

Die Pole sind markiert durch ein Verständnis von *Natur als verpflichtende Lebensgestalt* auf der einen und *Natur als Objekt und Ressource* auf der anderen Seite. Diese gegensätzlichen Grundauffassungen mit einem Verständnis von Natur als mit rationalem Kalkül zu nutzende Ressource einerseits und ihrer Orientierung an einem ökologisch-wertbezogenem Naturverständnis andererseits spiegeln sich in der Spaltung von öko- und technozentristischen Tendenzen.

Eine gemeinsame Grundfrage in diesem Spannungsverhältnis, die in beiden Ansätzen allerdings aus unterschiedlicher Perspektive angegangen wird, bezieht sich auf die Erschöpfbarkeit von natürlichen Ressourcen. Diese Grundfrage ist es, die gleichermaßen Wirtschaftswissenschaftler sowie Wirtschaftsethiker und Interessenvertreter ökologischer Positionen zur Beteiligung an einem ‚Konzept der Nachhaltigen Entwicklung‘ (KNE) veranlasst. Das Konzept ist somit ein Resultat aus Zugängen sehr verschiedener Disziplinen, die sich unter dem Begriff einer Ökologischen Ökonomik zusammenfinden.

Da in allen Argumentationen zur Nachhaltigkeit ethische Aspekte einbezogen werden, sieht Ortwin Renn in ethischen Forderungen die eigentliche Motivation für eine nachhaltige Entwicklung: „Wenn Nachhaltigkeit gefordert wird, geschieht dies aus *ethischen Gründen*.“ (Renn 1996, S. 94). Für ihn ist die Nachhaltigkeitsdebatte durch einen ‚genuin ethischen Anhaltspunkt‘ gekennzeichnet (Renn 1996, S. 94), der in der Wahl eines Lebensstils besteht, die gleichermaßen für die heutigen und künftigen Generationen möglich ist.

Die ethische Forderung ist auch für Mayer Grundlage des Diskurses: Nachhaltigkeit muss aufbauend auf dem Prinzip der Gerechtigkeit im Sinne eines ‚*umweltethischen Imperativs*‘ verstanden werden, der auf umweltgerechtes Handeln des Menschen mit der Natur zielt (vgl. Mayer 1998, S. 30).

Ein spezifisches Problem bei der diskursiven Erörterung von nachhaltiger Entwicklung liegt nun gerade darin, dass der umweltethische Imperativ zunehmend auf Ablehnung stößt. So wurde in jüngster Zeit auf einschlägigen Tagungen¹⁰⁴ mehrfach beklagt, dass Begriffe wie ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚ökologische Krise‘ zu Schlagworten verkommen

¹⁰⁴ Tagung der drei Umweltsektionen aus Psychologie, Pädagogik und Soziologie: ‚Vom Nutzen und Nachteil der Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung‘ Mai 2000. Universität Lüneburg, ‚Nachhaltigkeit und Ethik‘ Nov. 2000

seien, die durch ihre Häufigkeit der Nennung und Zuschreibung den Effekt von Sättigung hervorrufen und letztlich gar nicht mehr ernst genommen werden. Nur 15 % der Bevölkerung Deutschlands hat 1998 von dem Konzept ‚Nachhaltigkeit‘ gehört (vgl. Schmidt 2000, S. 29). Es sei aber deutlich zu beobachten, dass immer weniger mit den Themenfeldern der ‚ökologischen Krise‘ konfrontiert werden möchten bzw. immer mehr zur Verdrängung der damit zusammenhängenden Probleme neigen. Aus der Lehrerschaft kommt die Klage, dass man SchülerInnen und Schüler nicht mehr mit ‚dem Thema kommen dürfe‘.¹⁰⁵ Als eine Konsequenz wird auf einer jüngeren Tagung zum Thema Ethik und Nachhaltigkeit davor gewarnt, nicht alles unter ‚Nachhaltigkeit‘ zu subsumieren, wie es mit dem Begriff Lebensqualität geschehen sei.¹⁰⁶

Eine grundsätzliche Problematik einer diskursiven Klärung, die hier nur angedeutet werden kann, liegt in dem durch das System Wissenschaft abgesteckten Diskursrahmen. So trifft U. E. Simonis die Feststellung: „Jede Phase der Entwicklung der Gesellschaft hat die ihr zugehörige Wissenschaft. Es hängt daher wesentlich vom gesellschaftlichen Problemdruck ab, wie bestimmte Gegenstände und Probleme der Welt als fachliche Themen von den Wissenschaftlern wahrgenommen, erforscht und diskutiert werden.“ (Simonis 1998, S. 15f)

Wenn nach einer These von Foucault die gesamte moderne Wissenschaft als ‚hegemonialer Diskursrahmen‘ zu begreifen ist, der die herrschende Art der Wissensgewinnung festschreibt und durch seine Ausschließungssysteme alles als Erkenntnisgegenstand verschwinden lässt, was mit dieser Art nicht zusammenpasst, (vgl. Eblinghaus; Stickler 1996, S. 147), dann ist zu fragen, wie systemtranszendierende Paradigmen ihre Chance im Diskurs bekommen.

4.4.1 Zur Spezifizierung des Nachhaltigkeitsdiskurses

Der Vorteil einer diskursiven Lösung im Kontext von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit wird darin gesehen, „daß unterschiedliche Gerechtigkeits- und Abwägungsregelsysteme miteinander im Austausch der Argumente konkurrieren können.“ (WBGU 1998, S. 49)

Wenn Nachhaltigkeit als ‚ethisches Konstrukt‘ zur Geltung kommen soll, sind alle Argumente und Tendenzen einer Ökologischen Ethik in der Diskussion zu berücksichti-

¹⁰⁵ Diese Wahrnehmung wird auch in der Gruppendiskussion bestätigt (s. u.).

¹⁰⁶ In der Abschlussdiskussion seines Vortrages bezog Ortwin Renn Stellung zu dem meist unpräzisen und willkürlichen Umgang mit Begriffen; hier bspw. Nachhaltigkeit. Man müsse darauf achten, nicht etwa ein Trendwort zu kolportieren, unter dem ‚alles und nichts‘ zu verstehen sei (Tagung an der Universität Lüneburg ‚Nachhaltigkeit und Ethik‘ im November 2000).

gen. Dabei sind die unterschiedlichen Argumentationsebenen ebenso zu bedenken wie die unterschiedlichen Grundkonzepte.

Für die Forderung, ‚Nachhaltigkeit‘ in Gestalt einer ökologischen Ökonomie (zum Konzept s. u.) in die Politik zu integrieren, ist die Feststellung grundlegend, dass die Interventionen des Menschen in den Naturhaushalt Ausmaße erreicht haben, die die langfristige Überlebensfähigkeit der Natur in Frage stellen.

Obwohl in dieser Argumentation auf das Überleben der Natur abgehoben wird, gilt die zentrale Sorge nur dem Anschein nach ‚der Natur‘. Es ist jedoch nicht zu verkennen, dass die allgemeine Feststellung von der ‚Gefährdung der Natur‘ sich auf ‚Natur‘ als Grundlage der Existenz menschlichen Lebens bezieht. So verbirgt sich letztlich hinter der warnenden Feststellung, dass die Natur in Gefahr sei, die Sorge um die Lebensgrundlage des Menschen sowie die Sorge um die Anteile an Natur, die von den Menschen geschätzt werden.

„Das Interesse des Menschen an der Vielfalt der Natur, am Fortbestand natürlicher Kreisläufe, am Erhalt bestimmter Natur- und Landschaftsformen ist nicht aus einer der Natur innewohnenden Logik abzuleiten. Dieses Interesse speist sich vielmehr aus kulturell bestimmten Nutzansprüchen, Wertvorstellungen und ästhetischen Prinzipien.“ (Renn 1996, S. 83)

Es ist deutlich, dass diese Argumentation aus anthropozentrischer Sicht erfolgt. Im Mittelpunkt steht der Umgang des Menschen mit der Ressource Natur. Der ethische Ansatz folgt der Tradition Kants, der die ethische Verpflichtung gegenüber nichtmenschlichem Leben anthropologisch begründet.¹⁰⁷

Dass der Versuch problematisch ist, einen Überzeugungswandel zu Gunsten einer notwendigen ‚ökologischen Wende‘ schlicht durch einen „drohenden Kollaps der Natur“ zu begründen (vgl. Renn 1996, S. 82) zeigt u. a. die Erfahrung in der Pädagogik, dass ein Katastrophenszenario keine Verhaltensänderung initiieren kann (s. a. Auswertung der Gruppendiskussion Kap. 5).

Eine weitere Spezifizierung liegt darin, dass eine Politik der Nachhaltigkeit nicht das Überleben der Menschheit per se zum Ziel hat, sondern sich mit einem qualitativen Anspruch verbindet. Nachhaltige Entwicklung hat unter dem Aspekt einer intragenerationellen Gerechtigkeit alle gegenwärtig existierenden Menschen im Blick und intendiert,

¹⁰⁷ „So haben wir gegen die Thiere unmittelbar keine Pflichten, sondern die Pflichten gegen die Thiere sind indirecte Pflichten gegen die Menschheit“ (Kant 1974, S. 459).

dass die künftig existierenden Menschen einen Lebensstil ihrer Wahl leben können (vgl. Renn 1996, S. 94).

Sprachliche Präzisierung als Grundlage für einen gemeinsamen Diskurs

Eine wesentliche Grundlage für einen gemeinsamen Diskurs ist es, Verständigung über eine gemeinsame Sprache zu finden. Wie die vorausgegangene Analyse zum Begriffsfeld ‚Nachhaltigkeit‘ gezeigt hat, ist bereits in der Begriffskombination ‚Nachhaltige Entwicklung‘ ein Widerspruch enthalten. In den wissenschaftlichen Disziplinen wie Philosophie, Wirtschaftswissenschaft, Naturwissenschaft, Soziologie etc. werden die Dimensionen von Nachhaltigkeit unterschiedlich beschrieben, Begriffsbestimmung und Spannbreite der Deutungen sowohl innerhalb als auch zwischen den Disziplinen variieren.

In der Literatur zur Nachhaltigkeit lässt sich beobachten, dass oft eine Sprache verwendet wird, die eine Tendenz zur Verharmlosung enthält. So werden beispielsweise die seit langem bestehenden und fortwährenden Umweltzerstörungen vielfach als Krise bezeichnet. ‚Krise‘ aber ist dem etymologischen Verständnis nach als eine ‚entscheidende Wendung‘, Höhe- oder Wendepunkt einer Krankheit konnotiert. Im 18. Jahrhundert hat sich ein Verständnis des Begriffs ‚Krise‘ im Sinne einer ‚entscheidenden, schwierigen Situation‘ durchgesetzt. Bereits vor 20 Jahren stellte Peccei, der ehemalige Präsident des Club of Rome fest: *„Unsere Gattung ist auf dem höchsten Stand ihres Wissens und ihrer Macht in die Krise geraten durch ihre Unfähigkeit bzw. ihren Unwillen, ihre Mentalität und ihr Verhalten, ihre Lebens- und Handlungsweisen zu ändern, zu einer Zeit, als tiefgreifende Innovationen unabdingbar geworden sind.“* (Peccei 1981, S. 80)

Peccei brachte damit auf den Punkt, worin im anthropozentrischen und utilitaristischen Paradigma der Grund zum Handeln liegt: Die Gattung Mensch ist in Gefahr.

Wenn ‚Krise‘ damals eine angemessene Charakterisierung war, ist zu fragen, ob angesichts eines Zustandes, der der Menschheit schon seit Jahrzehnten bekannt ist, und der inzwischen getroffenen Maßnahmen und Entscheidungen der Begriff weiterhin sachgemäß ist und wieviel Zeit zum entscheidenden verantwortlichen Handeln noch vergehen muss. Angesichts der anhaltenden Problematik liegt es näher, statt von ‚Krise der Ökologie‘ von ‚Krise der Politik‘ zu sprechen.

Festzuhalten bleibt, dass Begriffe wie ‚ökologische Krise‘ oder ‚Nord-Süd-Konflikt‘ unpräzise sind und dazu beitragen, die Tiefe der Problemlage zu verharmlosen. Wenn

dennoch weiterhin von ‚ökologischer Krise‘ gesprochen wird, sollte man diese nicht als philosophisches, sondern vorrangig als sozio-kulturelles Problem betrachten (vgl. Dingler 1997, S 37).

Kritiker, die bei der Anthropozentrik ansetzen, weisen darauf hin, dass nicht außer acht gelassen werden darf, dass das anthropozentrische Denken sich nicht nur im Anthropozentrismus der Ethik manifestiert, sondern einen integralen Bestandteil der gesellschaftlichen Strukturen und des Bewusstseins darstellt. „Gesellschaftspolitisch gewendet, handelt es sich *bei der ‚ökologischen Krise‘ um eine systematische Verletzung von Grundrechten, um eine Grundrechtskrise, deren gesellschaftlich labilisierende Langzeitwirkung kaum überschätzt werden kann. Denn Gefahren werden industriell erzeugt, ökonomisch externalisiert, juristisch individualisiert, naturwissenschaftlich legitimiert und politisch verharmlost*“ (Beck 1996, S. 47)¹⁰⁸.

In dieser Sicht unterliegt der ‚Diskurs‘ der jeweiligen Interessenlage der Politik. Die Sprachformen der Machtinstitutionen sind durch verschiedene Formen der Verschleierung im Interesse einer Verharmlosung gekennzeichnet. Aus ideologiekritischer Sicht zeichnet sich der Diskurs um ‚sustainable development‘ „durch eine weitestgehende Nichtthematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ aus. „Die historischen Ursachen von Ökologie und Verteilungsproblemen werden bestenfalls oberflächlich thematisiert und nehmen eher den Rang rhetorischer Schnörkel ein“ (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 12).

Ein typisches Beispiel für den Missbrauch von Sprache und Bezeichnungen im Kontext der Globalisierung sind die Deutungsmuster der Weltmachtstaaten gegenüber sog. ‚Unterentwickelten Ländern‘. Auf einem unter der Schirmherrschaft Ernst Ulrich von Weizsäckers stehenden Symposium zur „Globalisierung“ wurden eine Reihe von Beispielen innerhalb verschiedener Beiträge angeführt, die als schwerwiegende Verstöße der Kolonialisten gebrandmarkt wurden. So wurde das Beispiel eines Stammes aus den indigenen Völkern angeführt, der sich selbst als „Die Leute aus den Bergen“ bezeichnet, von Kolonisatoren aber als ‚wild und gefährlich‘, ‚heidnisch‘ und ‚unzivilisiert‘ diskriminiert wurde. Eine abschätzige Bewertung erfuhren Bauern, die im traditionellen Sinn zu kulturell gewachsenen Veränderungen von Ökosystemen beigetragen haben und auch Landschaftsformen, wie die sog. ‚Wildnis‘ einschließlich des gesamten Artenreichtums, versorgt und erhalten haben.

¹⁰⁸ In seinem Essay vermeidet Beck bewusst die Begriffe Natur, Naturzerstörung und Ökologie. Er beabsichtigt einen Begriffsrahmen für eine Analyse im sozialwissenschaftlichen Rahmen für ökologische Fragen, die statt die Umweltprobleme im Fokus zu haben, Innenwelt-Probleme der Gesellschaft als zentrale Elemente erfassen.

Mit der sprachlichen Diskreditierung geht eine Wahrnehmungsschwäche der Wissenschaft einher: „Der Einfluss indigener und traditioneller Landmanagementsysteme auf die biologische Vielfalt ist von der Wissenschaft erheblich unterschätzt worden. Dies ist nicht einfach eine kleinere wissenschaftliche Nachlässigkeit, sondern eine recht praktische politische Wahrnehmungsschwäche, die es Regierungen und sogar Umweltgruppen möglich macht, ‚leere‘ Räume und ‚Wildnisse‘ für ihre eigenen Zwecke zu beanspruchen“ (Posey 1997, S. 251f).

Während in den traditionellen Systemen kulturell genutzter Boden und „Wildnis“ eine Einheit bildeten, wird diese Einheit im Kontext der Kolonialisierung zerrissen. Die Zuordnung einer Landschaft zur „Wildnis“ durch Umweltschützer oder Wissenschaftler hat neben ökologischen auch erhebliche negative Konsequenzen für die traditionellen indigenen oder lokalen Gemeinschaften.¹⁰⁹

Als eine weitere spezifische Problematik im Diskurs über nachhaltige Entwicklung verweist die WBGU-Studie auf die Eigendynamik der Auseinandersetzung: „Die Frage nach der Symmetrie der Verteilung von Schaden und Nutzen auf die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen hat oft mehr soziale und politische Sprengkraft als die aggregierte oder durchschnittliche Höhe der Schäden. Neben das Verteilungsproblem treten symbolische Schadenskategorien wie der Verlust der Glaubwürdigkeit von Institutionen, die Auswirkungen von Ereignissen auf politische Mobilisierbarkeit der Apathie (z. B. Politikverdrossenheit) sowie auf politische Beherrschbarkeit der mit dem Schaden verbundenen Konflikte“ (vgl. WBGU 1998, S. 48).

4.4.2 Zur ökonomischen Dimension des Diskurses

Die Bedeutung der ökonomischen Dimension des Diskurses wird u. a. daran deutlich, dass einige sozialwissenschaftliche Theorien von einer grundlegenden Dominanz des ökonomischen Paradigmas ausgehen. So konstatiert z. B. Martin Greiffenhagen eine ‚ökonomische Kolonialisierung‘ aller Lebensbereiche und meint damit die Unterordnung der Gesellschaft unter den Primat der Gewinnmaximierung.¹¹⁰ In jedem Fall kommt der

¹⁰⁹ Es wurde nicht wahrgenommen, dass Wildnisse Bestandteile eines umfassenden Ökosystems sind. Wenn Umweltschützer oder Wissenschaftler Arten und Landschaften als ‚wild‘ erklären, werden damit zugleich Besitzansprüche indigener Völker bestritten. Vor der britischen Besetzung galt Australien als ‚terra nullius‘. Im Historischen Kontext diente dieser Terminus zur Legitimation der kolonialen Inanspruchnahme, indem europäische Staaten ihre Souveränität über einen Boden erklärten, den sie schlichtweg als leer und ohne Besitzer definierten. So wurden etwa die Ansprüche der Aborigines auf ihr eigene Erde damit rechtlich für nichtig erklärt (vgl. Posey 1997, S. 252). Kritische Stellungnahmen zu NGO's geben u. a. Fletscher, Caroline: ‚Menschheitsretter Greenpeace‘ und Winkler, Willi: ‚Weltuntergang mit Zuschauerbeteiligung‘ in: Moral. Und Macht. Merkur Dt. Zeitschrift für europäisches Denken. Heft 9/10, 50 Jahrg. (1996) ab.

¹¹⁰ Zugleich wirft Greiffenhagen den westdeutschen ‚Eliten‘ eine „Neigung zu technizistischer Abschließung, sektoraler Verengung, fehlendem Austausch und sozialer Undurchlässigkeit, (sowie) mangelnder Institutionalisierung von fachübergreifenden Gremien als gesellschaftliche Seismographen und Sprachrohre“ vor (Greiffenhagen 1998, S. 126).

ökonomischen Theorie im Diskurs über Nachhaltigkeit eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Kapitel 2.1.2)

Die am utilitaristischen Paradigma orientierten ökonomischen Konzepte wurden im Kontext von Umweltproblemen weiter spezifiziert.

Die auf der ökonomischen Theorie basierende Industrialisierung hatte zwei einschneidende Folgewirkungen:

1. die durch die Verelendung und Armut eines großen Teils der Bevölkerung virulent werdende ‚Soziale Frage‘;
2. die Ausserkraftsetzung der bisherigen natürlichen Regulationsmechanismen der Natur.

Im Blick auf die Verteilungsdiskussion wird relevant, dass die „Entwicklung der menschlichen Gesellschaft vom Zustand der Sammler und Jäger bis zur modernen Industriegesellschaft „nicht nur durch eine enorme Steigerung der Siedlungsdichte, sondern auch durch einen wachsenden Pro-Kopf-Energieverbrauch“ gekennzeichnet ist. (Mohr 1996, S. 48)

Die europäischen Staaten versuchten, der durch Industrialisierung und der damit verbundenen Migration der Landbevölkerung aufkommenden ‚neuen Ungerechtigkeit‘ in der Verteilungsfrage über die soziale ‚Fürsorgekomponente‘ zu begegnen. Gegenüber dieser Lösung verlangte der Entwurf von Marx mit der ‚Theorie der Vergesellschaftung der Produktionsmittel‘ eine grundlegende Alternative.

Eine Veränderung der klassischen Nationalökonomie beginnt damit, dass die soziale Wirksamkeit der Regulierungsmechanismen des Marktes hinterfragt wurde. Der britische Ökonom Arthur Cecil Pigou sah bereits 1912, dass die ‚unsichtbare Hand‘ des Marktes keineswegs eine bestmögliche Güterversorgung zu gewährleisten vermochte. Pigou kann zugleich als Wegbereiter für entscheidende Ansätze einer Beachtung von Umwelt und Natur angesehen werden. So begründete er in seinem Werk ‚Economics of welfare‘ die Notwendigkeit staatlicher Umweltinterventionen. Er brachte bereits den intergenerativen Aspekt ins Spiel, indem er darauf hinwies, dass die anhaltende radikale Ausbeutung der Ressourcen durch die gegenwärtige Generation, zukünftigen Generationen nichts mehr übrig lassen würde. Des Weiteren kritisierte er die mangelnde Kostenbeteiligung der Unternehmen an den sozialen Folgekosten der Umweltzerstörung und forderte, die Produktion im Blick auf die sozialen Kosten einzuschränken (vgl. Kappel 1994, S. 66).

Im Gegenzug machten sich die Neoklassiker das Effizienzkriterium für optimale soziale Wohlfahrt nach Vilfredo Pareto (1848-1923) zu eigen. Es besagt, dass der Zustand einer Gesellschaft dann optimal ist, wenn niemand seinen Nutzen weiter steigern kann, ohne dabei den Nutzen eines anderen zu verringern (vgl. Schumann 1992, S. 254). Kritisch wird dazu vermerkt, dass die Umsetzung dieses Kriteriums impliziert, dass den Besitzenden nichts genommen werden darf und das Effizienzkriterium damit zur Stabilisierung der bestehenden ungerechten Verteilung beiträgt (vgl. Siebenhüner 1996, S. 59).

Anders als Pigou forderte Ronald Coase marktwirtschaftliche Lösungen im Umweltschutz. Besser als der Staat könnten die Unternehmen durch Verhandlungslösungen untereinander dem Umweltschutz dienen. Die von Coase und Pigou beschriebene Kontroverse zwischen Staat und Markt im Hinblick auf Umweltinstrumente und der Umweltethik ist prägend für den wissenschaftlichen Diskurs geworden (vgl. Kappel 1994, S. 66).

Eine Theorie, die einen Sachverhalt nach dessen Auswirkungen auf die Nutzenniveaus der Gesellschaftsmitglieder beurteilt, ist die ‚Theorie des sozialen Subjektivismus‘. Sie wird als Paradigma für die ökonomische Umweltbewertung herangezogen und ist als angewandte Ethik der Wohlfahrtsökonomik zu verstehen.

Entsprechend dem utilitaristischen Paradigma (vgl. Kapitel 2.1.1), ist sie in drei Komponenten zu gliedern.

- Bezug auf utilitaristische Wertetheorien (Orientierung am Wohlergehen konkreter menschlicher Individuen, nicht am Staat, nicht an nichtmenschlichen Lebewesen)
- Orientierung an einfacher Aggregation¹¹¹ der individuellen Interessen (vgl. Nida-Rümelin 1996, S. 9ff)
- Orientierung an konsequentialistischen Kriterien richtigen Handelns, nach denen eine Handlung richtig ist, wenn ihre Folgen für die Individuen insgesamt gesehen positiv sind.

Der Ausgangspunkt liegt somit in der utilitaristischen Wertetheorie, die den Individuen eine Gestalt moralischen Verhaltens unterstellt, nach der für die Bewertung eines Sachverhalts nur die Interessen der betroffenen Individuen relevant sind.

Grundlage der Wohlfahrtsökonomik ist die ökonomische Bewertungstheorie. Danach gilt als Kriterium eines dezentralen, marktwirtschaftlichen Systems, dass die Individuen selber entscheiden können. Durch ökonomische Steuerung im Sinne einer marktwirt-

¹¹¹ Die Summe des individuellen Wohlergehens resultiert aus dem Vergleich mindestens zweier gesellschaftlicher Zustände untereinander mit dem Ziel, den besseren Zustand festzustellen.

schaftlichen Koordination gilt es Bedingungen herzustellen, die die individuellen Aktivitäten in einen effizienten Zustand bringen, von dem aus sich Nutzen-Kostenanalytisch gesehen keine Änderung mehr lohnt. Eine ‚ideale Marktwirtschaft‘ ist die, die effizient produziert (vgl. Marggraf 1997, S. 244).

Die ökonomische Dimension von „Nachhaltigkeit“ wird bereits in den Ursprüngen sichtbar. Die Grundintention von Nachhaltigkeit wird bekanntlich aus der *Forstwirtschaft* abgeleitet. Renn spezifiziert die historische Analyse im historischen Kontext, indem er nachweist, dass im 18. Jahrhundert nachhaltige Nutzung des Forstes vor allem im Interesse der hoch vermögenden Oberschicht lag. Die Großgrundbesitzer und die staatlichen und fürstlichen Forstverwaltungen, nicht die Kleinbauern oder marginalen Waldnutzer verlangten nach nachhaltiger Nutzung. Nachhaltigkeit war für sie ein ökonomisches Mittel. Sie zielte auf bewusste Naturnutzung im Interesse der Nutzenoptimierung. Dazu waren sie bereit, kostspielige Investition vorzunehmen und auf die maximale Ausbeute zu Gunsten einer stetigen Rendite zu verzichten (vgl. Renn 1996, S. 93).

Der hier ansatzweise erkennbare grundlegende Zusammenhang von Ökologie und Ökonomie wird im Paradigma der ökologischen Ökonomie näher entfaltet.

Das Paradigma der Ökologischen Ökonomie

Grund für Entwicklung von ökonomischer Ökonomie war im Kontext immer evidenter werdender Umweltprobleme die Erkenntnis, dass eine auf regionalpolitische Aspekte reduzierte Intervention im Blick auf die globalen Probleme von Luftbelastung, Lärm und Wasserverschmutzung nicht mehr ausreichte.

Auch wegen der Gefährdung der ökonomischen Zukunft riefen Wirtschaftswissenschaftler (u.a. Daly) zum Umdenken in ökologische Sichtweisen auf, die insbesondere durch die Studien des Club of Rome ins Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gelangt waren.

Zwei grundsätzliche Einsichten wurden nun für das ökonomische Denken erkenntnisleitend:

- **Ökosysteme und damit die Natur, lassen sich nicht steuern**
- **die Erde und Biosphäre sind als begrenzter Raum anzusehen.**

Der ökonomische Wert eines Gutes hängt an seiner Verfügbarkeit, die von Nachfrage und angebotener Menge abhängt. Dass die relative Knappheit eines Gutes seinen Wert bestimmt, beschreibt Adam Smith am Beispiel von Wasser und Diamanten: „Nichts ist

nützlicher als Wasser und doch lässt sich damit kaum etwas kaufen oder eintauschen. Dagegen besitzt ein Diamant kaum einen Gebrauchswert, doch kann man oft im Tausch dafür eine Menge Güter bekommen.“ (Smith 1993, S. 27). Das Beispiel zeigt das typische Denkmuster der klassischen Nationalökonomie. Ein Gut, dessen Nützlichkeit für die Individuen außerordentlich hoch ist, hat aufgrund der Tatsache, dass es reichlich vorhanden ist, einen geringen ökonomischen Wert, während ein Gut, dessen Nützlichkeit vergleichsweise gering ist, aufgrund seines knappen Angebots einen hohen ökonomischen Wert haben kann (vgl. Marggraf 1997, S. 28).¹¹² Der Neoklassik wird kritisch entgegengehalten, dass auf der Ebene ökologischer Existenzfragen der Menschheit, dass „Geld kaum ein relevanter, (...) aber mit Sicherheit nicht der einzige Wertmaßstab sein dürfe“ (Hampicke 1995, S. 140).

Höffe schlägt vor, „die naturale Natur, weil sie eine prinzipielle Vorgabe darstellt, als Gemeineigentum der Menschheit, als Allmende der ganzen Gattung zu betrachten, die jeder Generation und, innerhalb der Generationen, jedem einzelnen Individuum gleichermaßen gehört“ (Höffe 1998, S. 218). Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass Ressourcen lebensnotwendig, aber nicht ersetzbar sind. Grundlegend ist bei diesem Modell das Gleichheitsprinzip als Verteilungsprinzip. Es besagt, dass jede Generation, jedes Individuum das gleiche Recht auf die Allmende hat. Gemeineigentum impliziert unter dem Gedanken des Gleichheitsprinzips, dass jeder, der partizipiert, auch etwas zurückgibt.¹¹³

Das heutige Umweltproblem resultiert nach ökonomischem Verständnis in einer, gemessen am effizienten Niveau, übermäßigen Beanspruchung der natürlichen Umwelt in ihrer Funktion als Aufnahmemedium für Schadstoffe und als Lieferant erneuerbarer und nicht erneuerbarer Ressourcen. Die ökonomische Theorie versucht auf diesen Sachverhalt mit der Differenzierung der ökonomischen Güter zwischen Marktgütern und Umweltgütern zu reagieren. Zu den ökonomischen Gütern gehören nach der ökonomischen Theorie alle Güter, die von Menschen direkt konsumiert werden oder die indirekt durch Funktionen, die sie im Produktionsprozess ausüben, zum Konsum von Gütern beitragen. Ökonomische Güter sind also alle Güter, die direkt oder indirekt zur Bedürfnisbefriedi-

¹¹² Der Ökonomischen Wert bestimmt sich durch die Knappheit von Gütern. Ökonomische Knappheit liegt dann vor, wenn Konsumgüter und Produktionsfaktoren nicht im Überfluss vorhanden und der Konsum eines Gutes oder die Verwendung eines Gutes als Produktionsfaktor mit Opportunitätskosten verbunden ist. Opportunitätskosten entstehen immer, wenn es für knappe Güter konkurrierende Verwendungszwecke gibt. (z. B. Badese, Wald). Von konkurrierenden Verwendungszwecken spricht man bei sich gegenseitig ausschließenden Konsumzwecken. Diese können sich auf Alternativen zwischen konsumtivem und produktivem Faktor beziehen oder auch auf alternative Verwendungen eines Umweltgutes als Produktionsfaktor.

¹¹³ Auf dieser Grundlage wird die Frage virulent, wie man unter dem Gleichheitsprinzip ein besonderes Maß der gerechten Nutzung für jede Generation findet, da u. a. nicht vorhersagbar ist, ob der künftigen Generation aufgrund technischer Möglichkeiten nicht grundsätzlich bessere Lebensmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

gung der Individuen beitragen. Für ‚Umweltgüter‘ ist die in der Nichtregenerierbarkeit wurzelnde Knappheit charakteristisch. Sie haben im Unterschied zu Marktgütern Eigenschaften, die sich nicht für den Handel auf Märkten eignen, und es bedenklich machen, dass ihr ökonomischer Wert durch den Markt reguliert wird. Da Umweltgüter nicht wie Konsumgüter im Allgemeinen auf Märkten gehandelt werden sollen, obwohl sie wie Marktgüter als Konsumgüter und Produktionsfaktoren verwendet werden, besteht hier staatlicher Regulierungsbedarf. Dass Umweltgüter trotz ihrer Specifica wie sonstige Marktgüter gehandelt wurden, wird u. a. als Ursache der Umweltprobleme gedeutet.

In Untersuchungen zur Umwelt als ‚knappem Gut‘ kam Siebert zu dem Ergebnis, dass für die Nutzung der Umwelt bezahlt werden müsse. „Solange die Umwelt als ‚freies Gut‘ behandelt, also zum Nulltarif konsumiert“ werde, bestehen keinerlei Anreize, sparsam mit dem Umweltgut umzugehen. „Diese Behandlung der Umwelt als Freigut für die Aufnahme von Schadstoffen hat die unliebsame Konsequenz, daß die Umweltqualität beeinträchtigt wird. Die Umwelt wird übernutzt. Eine weitere Konsequenz ist, daß die Verursacher nicht alle Kosten tragen, die z. B. in der Produktion entstehen.“ (vgl. Kappel 1994, S. 67)

Aus ökonomischer Sicht würde das Umweltproblem weit gehend dadurch gelöst, dass Umweltgüter auf effiziente, d.h. ihre Knappheit berücksichtigende Weise bereitgestellt werden. Wie gezeigt wurde, dominiert in den Wirtschaftswissenschaften das traditionelle Leitbild der sozialen Wohlfahrtsmaximierung. Im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte wurde dieses Leitbild zunehmend auch aus den Reihen der Wirtschaftswissenschaftler selbst kritisiert.

Das ethische Problem der intergenerationellen Gerechtigkeit macht sich im Wesentlichen am Distributionsproblem fest, besonders unter dem nachsorgenden Aspekt, sowie der Frage nach einer ‚effizienten‘ Gerechtigkeit. Unter dem Aspekt der Diskontierung wird in der Nationalökonomie das Konzept Ökologischer Ökonomik problematisiert. Das *Argument* lautet dabei, dass im Interesse einer wohlfahrtsoptimalen Entwicklung in Kauf genommen werden muss, dass Bestände nicht regenerierbarer natürlicher Ressourcen dabei vernichtet werden. Im Kontext dieser Argumentation ist eine ‚optimale Ausrottung, von natürlichen Ressourcen zu befürchten (vgl. Endres 1998, S. 62).

Wie bereits bei der Darstellung der drei Tendenzen der Nationalökonomie beschrieben wurde, wird in jüngster Zeit kritisiert, dass bei der Maximierung der Wohlfahrt die Verteilung auf einzelne Individuen außer Acht gelassen wird.

Damit rückt das Gerechtigkeitsproblem in den Vordergrund. Grundsätzlich geht man davon aus, dass bei maximaler Gesamtwohlfahrt das Verteilungspotenzial ebenfalls maximal ist und somit kein Widerspruch zwischen Allokation und Distribution besteht. Das Problem dabei ist, dass das Ziel der maximalen Wohlfahrt nicht impliziert, dass die dadurch geschaffenen Verteilungsspielräume tatsächlich genutzt werden (vgl. Endres 1998, S. 13).

Das Gerechtigkeitsproblem wird aber auch auf einer grundsätzlicheren Ebene diskutiert: „Um die *Gerechtigkeitsforderungen* ernst nehmen zu können, müßte dieses zumindest den Umbau des hierarchischen, auf Warenketten beruhenden Weltwirtschaftssystems fordern. Diskussion um Energietransfer und die Befürwortung von Wirtschaftswachstum sind deutliche Hinweise, dass die herrschenden arbeitsteiligen Weltwirtschaftsstrukturen gestärkt werden sollen. Zudem tritt im Diskurs selbst der Gedanke der Gerechtigkeit zu Gunsten der Umweltverträglichkeit in den Hintergrund.“ (Eblinghaus; Stickler 1996, S. 152).

Unsachgemäß ist es, die gegenwärtige *Verteilungsdiskussion* quasi als Fortsetzung des Verelendungsdiskurses des 19. Jh. verstehen zu wollen. Gegenwärtige Armut hat ihren Grund nicht darin, dass das erreichte Wohlstandsniveau nicht ausreicht, um sie zu beseitigen, sondern weil kein hinreichend durchsetzungsfähiges Interesse darin besteht, sie zu beseitigen. Eine Ursache liegt in der Systemlogik der kapitalistischen Ökonomie: Die kapitalistische Ökonomie funktioniert nur über wirksame Leistungsanreize. In diesem System wird somit ein bestimmtes Maß wirtschaftlicher Ungleichheit als ‚funktional‘ angesehen. Zur Rechtfertigung wird betont, dass es auch den schlechter Gestellten bei einem insgesamt hohen Wirtschaftsniveau besser geht als bei Gleichheit auf insgesamt niedrigem Niveau. Im Blick auf das Gerechtigkeitsverständnis ist hier festzustellen, dass es nicht eine eigene Relevanz hat, sondern funktional der ökonomischen Logik zugeordnet wird.

Als ein Lösungsweg zur Vermittlung zwischen ökologischen und ökonomischen Interessen wird gefordert, dass das liberale Wirtschaftskonzept seinen Ursprüngen entsprechend zu einer Integration von Ökonomie und Ethik zurückkehren muss, die im integrativen Konzept von Smith zu finden war. Es gelte zu einer ökonomischen Vernunft zurückzukehren, die die ethisch-politischen Voraussetzungen einer zeitgemäßen auch ökologisch verantwortbaren Marktwirtschaft bereits mitdenkt (vgl. Stückelberger 1997, S. 144).

Intention der Ansätze von Ökologischer Ökonomie ist es, langfristige Umsteuerungsprozesse zu initiieren mit dem Ziel der Verbindung von ökologischer Marktwirtschaft und nachhaltiger Entwicklung im Sinne eines nachhaltigen Wohlstandsmodells.

Grundsätzlich steht die Frage zur Debatte, ob und wie Sozialverträglichkeit und Umweltverträglichkeit miteinander verbunden werden können. Während etwa Renn darin ein Gegensatzpaar sieht (vgl. Renn 1996, S.96), fordert Mohr, dass der „Dreiklang“ von Ökologie, Ökonomie und Sozialverträglichkeit gewahrt bleiben“ muss (Mohr 1996, S. 58). Deutlich wird, dass eine Abwägung zwischen Zielen der Umwelterhaltung und der Sozialverpflichtung erfolgen muss. Grundsätzlich bleibt aber zu bedenken, dass im Rahmen eines Diskurses, der die soziologischen, ökologischen und ökonomischen Dimensionen zusammenführen will, ein Rekurs auf ökonomische Strategien zur Verbesserung der Umweltpolitik unzureichend ist und eine Auseinandersetzung mit dem Menschenbild der Ökonomie unausweichlich bleibt. Um Nachhaltigkeit zu fördern, ist nicht nur eine Veränderung der politischen Strategien und der Technologien, sondern auch eine Veränderung des menschlichen Verhaltens hinsichtlich der Ansprüche und damit Lebensstile erforderlich.

5. Empirischer Zugang

Konsens und Zielvorstellung aller Konzeptionen ist die Option eines gemeinsamen Diskurses. Wichtig dabei ist die Erkenntnis, dass dieser Diskurs in den für Nachhaltigkeit relevanten Teildisziplinen Ökonomie, Ökologie und Soziales auf der Basis unterschiedlicher Deutungen der Begriffe sowie unterschiedlicher normativer Ebenen geführt wird und nicht zu einem allgemein akzeptierten Kompromiss führt. U. a. diese Diskrepanzen legen es nahe, eine empirische Erhebung auf der Basis von qualitativen Methoden durchzuführen, da nur so die Kontexte der Begriffe und Wertenscheidungen angemessen berücksichtigt werden können. Daher wurde als Untersuchungsmethode das qualitative Verfahren der Gruppendiskussion ausgewählt.¹¹⁴

¹¹⁴ Die Methode der Gruppendiskussion entstand 1936 erstmals im Kontext sozialpsychologischer Kleingruppenexperimente zur Beobachtung von Gruppenprozessen. Sie wurde 1955 erweitert, indem das Interesse auf inhaltliche Aspekte gerichtet wurde. Richtungsweisend für diese konzeptionelle Fortentwicklung war 1960 die Dissertation von Mangold. In den Vereinigten Staaten ist die durch Merton et al. geprägte ‚focus group‘ (vgl. Bohnsack, 1999, S.123; Loos; Schäffer 2001, S. 15) zum Synonym der Gruppendiskussion avanciert.

In den ersten Teilen der Studie wurde der Gerechtigkeitsbegriff unterschiedlicher Gerechtigkeitskonzeptionen im Kontext von Nachhaltigkeit untersucht. Eine ausgewählte Untersuchungsmethode zur Eruierung des Gerechtigkeitsverständnisses über das Leitbild Nachhaltigkeit bei Multiplikatoren aus der Umweltbildung sollte dem komplexen Bezugsrahmen der Debatte über Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit entsprechen und davon ausgehen, dass diese Komplexität bei den Multiplikatoren ebenfalls teilweise vorangestellt wird.

Für das pädagogische Feld der Untersuchung von Nachhaltigkeit in unterschiedlichen Kontexten eröffnet diese Methode neue Perspektiven. In der „Mehrzahl von Personen als Untersuchungseinheit“ (Dreher, 1994, S. 141) ist die Gruppendiskussion zu verstehen als eine „Sonderform der Befragung“ die „... im Rahmen psychologischer, soziologischer wie pädagogischer Forschungsstrategien durchgeführt“ wird. Alle Diskussionsteilnehmer sind im Kontext von Umweltbildung anzusiedeln. Kriterien für die Auswahl der an der empirischen Untersuchung beteiligten Multiplikatoren liegen zum einen in deren Funktion, Nachhaltigkeit als Leitbild zu vermitteln (Seminarprogramme, Curricula der Schulen, ...). Andererseits kennzeichnen sie sich durch ihr unterschiedliches theoretisches Niveau zum Thema Nachhaltigkeit. Bezüglich der Gruppen wurden drei Kontexte ausgewählt: Die Lehrenden einer Sekundarstufe II der gymnasialen Oberstufe (Gruppe Otter), eine Gruppe aus dem Bereich der Berufsbildenden Schulen (Gruppe Marder) und eine weitere, deren Teilnehmende jeweils einer wissenschaftlichen Fachdisziplin zugehörig und entsprechend ihrer Schwerpunktsetzung in einer Umweltbildungsstätte (Gruppe Mink) tätig sind. Aus dieser heterogenen Struktur ergeben sich unterschiedliche Perspektiven für die Forschungshypothesen. Im Gegensatz zum Interview bestimmt das Kriterium der Eigendynamik die Gruppendiskussion. Indem die Gruppe nach Vorgabe des Eingangsimpulses seitens der Moderation ihre inhaltlichen Schwerpunkte selbstbestimmt, werden deren Einstellungen und Wahrnehmungen von Gerechtigkeit transparent. Im Gegenzug verweist eine Nichtthematisierung auf Inhalte, die weniger Wertigkeit (Wichtigkeit) besitzen oder u.a. von den Teilnehmenden verdrängt werden. Der Aspekt der Eigendynamik ermöglicht, dass sich das Spektrum der Erörterung zentraler Prinzipien oder Leitkategorien von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit auf das unterschiedliche theoretische Niveau erweitert. Für die Auswertung ergibt sich daher

die Möglichkeit über den Ansatz der Kernsatzmethode Kategorien zu entwickeln und zu operationalisieren, die die Kommunikation von Nachhaltigkeit im Kontext von Gerechtigkeit bei Multiplikatoren in der Umweltbildung widerspiegeln.¹¹⁵ Da Gerechtigkeit subjektiver Wertmaßstäbe unterliegt und nicht operationalisierbar ist, empfiehlt sich dieses offene Verfahren, insbesondere um Tendenzen ‚sozialer Erwünschtheit‘ vorzubeugen.¹¹⁶ Neben der Frage der Konstitution der einzelnen Gruppen gelten die Kriterien der Relevanz für den Einsatz der Methode unter der spezifischen Fragestellung der Untersuchung. Die Gruppendiskussion wird zur ökologisch validen Methode, da sich Handeln und Einstellungen erst in sozialen Situationen konstituieren (Dreher 1994, S. 145). Insbesondere bei komplexeren Themen bietet es sich an, die Vielschichtigkeit und Ambivalenz der individuellen Meinung anzunehmen. Auch Mayring (1993, S. 214) nennt innerhalb seiner Unterscheidung der ‚Typen von Forschungsfragestellungen‘ jene, die zur Erhebung von überindividuellen informellen Gruppenmeinungen (soziale Normen)“ über diese Methode dienen. Damit bestätigt sich u.a. die Relevanz der Methode für die Forschungsfragestellung von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Die „ökologische Validität des Verfahrens“ (Dreher 1994, S. 142ff) (im Vergleich mit Einzelinterviews) liegt in der „... Erfassung von Meinungen, Einstellungen, Motiven und handlungsleitenden Kognitionen als Resultat von Interaktionen zum Gegenstand“. Insofern ist im Gegensatz zum Interview die Gruppendiskussion „kein vollwertiger Ersatz für die Einzelbefragung ..., sofern es um die Erhebung individuenbezogener Daten geht (...) Ihr Hauptwert liegt bei individuenbezogenen Erkenntnisinteressen in der Funktion als Instrument der Exploration“ (Mayring, 1993, S. 216).

Mit der Gruppendiskussion als eine Art „offene Forschungsveranstaltung“ (Dreher 1994, S. 149) lassen sich also in Hinblick auf die Ökonomie des Verfahrens „größere Bereiche verschiedener Reaktionsverfahren“ erfassen (Dreher 1994, S. 142), wobei „aus der gewonnenen Information sich Forschungshypothesen und Hinweise auf weitere Datenerhebungsverfahren ableiten“ lassen (Dreher, 1994, S. 142). Nach der Transkription und der anschließenden Kategorienbildung mittels der Kernsatzmethode

¹¹⁵ In dieser Untersuchung wurde die Auswertung in Anlehnung an Loos und Schäffer (2001) durchgeführt und Elemente der Kernsatzmethode nach Leithäuser und Volmerg (1988) aufgegriffen. Bei dem kommunikativen Forschungsansatz nach Senghaas-Knobloch & Dohms (1996, S. 327) geht es „im Kern um eine intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation von Texten.“

¹¹⁶ Der Diskursbegriff steht im Mittelpunkt von neueren Überlegungen zu Gruppendiskussionsverfahren. Über den Verlauf der Diskursorganisation wird die Gesamtsituation der Kommunikationsstruktur der TeilnehmerInnen (TN) untereinander beschrieben. Zum einen werden damit kollektive Meinungen in der Diskussion transparent, zum anderen spielen auch einzelne, impulsgebende und den Diskurs organisierende Momente eine Rolle (vgl. Loos; Schäffer, 2001). Wesentlich ist die Grundeinsicht, dass individuelles und kollektives Gerechtigkeitsverständnis nicht erfragt werden kann, da diese Antworten in der Regel vom Aspekt der ‚sozialen Erwünschtheit‘ geprägt sind (vgl. Meuser, 1991).

nach Leithäuser und Volmerg (1988), insbesondere aber die Vorgehensweise für das Gruppendiskussionsverfahren nach Loos und Schäffer 2001, wurden die Einzeldarstellungen vorgenommen. Diesen Einzelauswertungen folgte der Vergleich aller Diskussionen, indem identische und differente Kategorien zu Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit herausgearbeitet wurden.

5.1 Zur Begründung des Untersuchungsdesigns

Um die Vielfältigkeit der Themen und Aspekte in der gesamten Nachhaltigkeitsdebatte nicht bereits durch das Untersuchungsdesign unsachgemäß zu reduzieren, wird ein offenes Erhebungsverfahren gewählt. Auf der Basis eines vorausgesetzten Vertrauens zwischen Forschenden und Beforschten wird intendiert, bei konkreten Problemen und Erfahrungsbereichen der Betroffenen anzusetzen, und ihnen vor allem die Möglichkeit zu eröffnen, diese zu artikulieren.

Eine empirische Untersuchung zum Thema Gerechtigkeit unterliegt einem subjektiven und damit normativen Werteverständnis¹¹⁷ und sollte daher mit unstandardisierten Methoden erhoben werden. Aufgrund der nicht antizipierbaren Vorstellungen der Befragten von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit legt sich die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes nahe.¹¹⁸

Im Mittelpunkt von neueren Überlegungen zu Gruppendiskussionsverfahren steht der Diskursbegriff. Über den Verlauf der Diskursorganisation wird die Gesamtsituation der Kommunikationsstruktur der TeilnehmerInnen (TN) untereinander beschrieben. Zum einen werden damit kollektive Meinungen in der Diskussion transparent, zum anderen spielen auch einzelne, impulsgebende und den Diskurs organisierende Momente eine Rolle (vgl. Loos; Schäffer 2001). Wesentlich ist die Grundeinsicht, dass individuelles und kollektives Gerechtigkeitsverständnis nicht erfragt werden kann, da diese Antworten in der Regel vom Aspekt der ‚sozialen Erwünschtheit‘ geprägt sind (vgl. Meuser 1991).

5.1.1 Zum qualitativen Ansatz in der Sozialforschung

Traditionslinien der qualitativen Forschung

¹¹⁷ Habermas bezeichneten ‚Kolonialisierung der Lebenswelt‘ der Subjekte durch die Forschung (Habermas 1981)

¹¹⁸ „Zur Erfassung subjektiver Theorien bzw. mentaler Modelle sind einer Befragung offene Fragen zu Ursachen und Wirkungen, Motiven und Konsequenzen indiziert“ (Bortz; Döring 1996, S. 284).

Die Tradition der qualitativen Forschung ist überwiegend hermeneutisch und phänomenologisch (Edmund Husserl), aber auch durch psychoanalytische Orientierungen geprägt und hat ihre erste Entfaltung in der deutschen Philosophie bzw. in den sich am Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelnden deutschsprachigen Geistes- und Sozialwissenschaften erfahren. Eine Kontroverse über methodologische Grundlagen wurde im Wesentlichen in den 70er Jahren durch die Auseinandersetzung zwischen VertreterInnen des normativen und interpretativen Paradigmas geführt. Zur Prägung des Begriffs ‚Interpretatives Paradigma‘ hat entscheidend Wilson beigetragen (vgl. Kleining 1995). Er versuchte, die Handlungstheorien des symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie, die sich durch qualitative Verfahren auszeichnen, über eine ‚interpretative Gemeinsamkeit‘ zu vereinen. Daraus entwickelte sich das ‚Interpretative Paradigma‘, bzw. die ‚Interpretative Soziologie‘ (Kleining 1995, S. 49). Die zentrale Kritik am normativ deduktiven Paradigma findet sich darin, dass gesellschaftliche Normen zu den bestimmenden Determinanten menschlichen Handelns werden und von Aspekten der Sinnggebung und Handlungswirklichkeit der beforschten Subjekte abstrahieren. Im Sinne des interpretativen Paradigmas soll innerhalb der Konstruktionsweisen der Individuen deren gesellschaftliche Wirklichkeit erfasst werden.

Im folgenden wird näher auf die Implikationen des qualitativen Ansatzes in der Sozialforschung eingegangen, um vor diesem Hintergrund die angewandte Erhebungsmethode, das Gruppendiskussionsverfahren, den Prozeß der Datenerhebung und Datenauswertung zu erläutern und die Forschungsfragen zu stellen.

Innerhalb der qualitativen Forschung können verschiedene Forschungsperspektiven unterschieden werden (vgl. Mruck 2000 / Abs. 16; Flick 1995; Lamnek 1995). Die erste Richtung zielt auf die Rekonstruktion des subjektiven gemeinten Sinns, auf die Selbst- und Weltsicht des Subjekts durch eine dialogisch konzipierte Forschungssituation. In der zweiten Richtung geht es eher um die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus, wozu ethnomethodologische und narrationsstrukturelle Ansätze zu zählen sind. Die nicht-interpretative Beschreibung von Verhaltensweisen und Milieus wird zudem in phänomenologisch oder ethnographisch orientierten Ansätze versucht. Weiterhin kann eine dritte Richtung unterschieden werden, in der es um die Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen geht. Objektive Hermeneutik kann als Vertreter dieser Richtung betrachtet werden, in der es um die Erfassung latenter Sinngehalte, die Dechiffrierung des individuellen und/oder kollektiven Unbewussten geht.

Mruck (2000, Abs. 19) konstatiert weitere Überschneidungen mit anderen Forschungsorientierungen, die quer zu den Ordnungsversuchen von Lüders und Reichertz (1986) stehen. Zu nennen sind u. a. die Handlungsforschung, die Kritische Psychologie oder feministische Ansätze bzw. ganze Forschungsfelder, wie das der Biografischen Forschung.

Entsprechend der skizzierten Forschungsperspektiven lassen sich innerhalb der qualitativen Forschung *verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren* unterscheiden, die den Interaktionsspielraum zwischen InterviewerIn und Interviewten unterschiedlich weit fassen. Zur Erhebung der Daten kommen vorrangig Interviewverfahren zum Einsatz, seltener werden z. B. die Gruppendiskussion und nichtreaktive Verfahren, das qualitative Experiment, projektive Verfahren oder Feldforschungsmethoden genutzt (vgl. Mruck 2000). Besonders häufig zur Anwendung kommt das narrativ-biografische Interview von Schütze (1983) und das problemzentrierte Interview von Andreas Witzel (1985) bzw. mit diesen verwandte und teilweise von diesen abgeleitete Interviewformen (vgl. Mayring 1996; Flick 1996). Eine zentrale Kritik an der Interviewpraxis zielt auf ein naturalistisches Verständnis der Interviewsituationen, nach dem Interviewte als InformationslieferantInnen verstanden werden. Dabei wird die Reflexion der jeweiligen Subjektivität und die kommunikative ‚Geladenheit‘ einer Interviewsituation vernachlässigt (Breuer 2000). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Interviews entsprechend der jeweiligen Forschungsperspektive eine Spanne von hochstrukturierten bis hin zu maximal offenen Verfahren umfassen. Ferner können offene qualitative von stärker theoriegeleiteten Verfahren unterschieden werden. Auch die Auswertungsverfahren variieren je nach theoretischem Ansatz und Forschungsinteresse, aber auch der Entwicklung neuer Auswertungsmethoden. Es wurden bestimmte Auswertungsstrategien für spezielle Erhebungsverfahren entwickelt. Als weitere, häufig angewandete Verfahren können insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse und die ‚grounded theory‘ genannt werden, wobei es sich bei dem letzteren Verfahren eher um ein Forschungsprinzip handelt. Auch computergestützte Textverarbeitungsprogramme werden zur Auswertung qualitativ erhobener Daten verwandt. „Die hiermit vollzogene Textualisierung und Computerisierung ist zwar hilfreich für einzelne Auswertungsschritte und wichtig für einen Zugewinn an Reputation entgegen den Vorwürfen des bloß Subjektivistischen und Essayistischen qualitativer Sozialforschung,

und Essayistischen qualitativer Sozialforschung, aber mitunter auch problematisch hinsichtlich einiger Essentials qualitativen Forschens“ (Mruck 2000).¹¹⁹

Es lassen sich verschiedene *Prinzipien qualitativer Forschung* unterscheiden. So zielt z. B. das *Prinzip der Offenheit* – an Stelle eines die eigenen Konzepte voraussetzenden, hypothesenprüfenden Ansatzes – zum Verzicht einer ex-ante Hypothesenbildung. Theorie- und Hypothesenbildung erfolgen prozesshaft durch eine sukzessive Annäherung an das jeweils interessierende Forschungsfeld. An dieses Verfahren anknüpfend wird gefordert, dass die Methode der Natur des Gegenstandes angepasst werden soll, methodische Entscheidungen folglich den Erfordernissen des jeweiligen Gegenstandes nachgeordnet sind (vgl. Jüttemann 1983). Das *Prinzip der Kommunikation* knüpft an die These „der historisch-(sub-)kulturellen Situiertheit von Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt an“, für die qualitative Sozialforschung wird die Kommunikation zwischen ForscherInnen und Beforschten als „konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses erachtet“, wie Mruck (2000) darlegt.

Im Gegensatz zum quantitativen Forschungsparadigma wird unter einer qualitativen Perspektive der Anspruch auf Objektivität zurückgewiesen. Die Subjektivität der Forschenden wird nicht als Störvariable zu eliminieren versucht, sondern für den Verständigungs- und Verstehensprozess genutzt. Die Subjektivität des Verstehens als Bewertungskriterium qualitativer Forschungsarbeiten kann und soll weder messtechnisch noch auf andere Weise neutralisiert werden (vgl. Breuer 2000). Auch der Anspruch auf Reliabilität wird zurückgewiesen, da eine (Erhebungs-) Situation, wie sie z. B. ein Interview darstellt, als singuläres, lebensgeschichtlich besonderes Ereignis verstanden wird: „Menschen (also auch Versuchspersonen) entwickeln sich kontinuierlich, situative Bedingungen verändern sich, unterliegen dem sozialen Wandel“ (Mayring 1996, S. 116f). Eine Standardisierung, wie sie in der quantitativen Forschung herzustellen versucht wird, ist schon dadurch nicht möglich, weil bereits durch den Eingriff des Forschenden sowohl während der Erhebungs- als auch in der Auswertungssituation der Gegenstand verändert wird (vgl. Mayring 1996, S. 177; Lamnek 1995).

Zur *Validierung* der Ergebnisse kommt Prozessen der Konsensherstellung besondere Bedeutung zu. So kann eine kommunikative Validierung zwischen InterpretInnen und Befragten durch Konsensbildung sowie eine konsensuelle Validierung zwischen Inter-

¹¹⁹ Uwe Laucken merkt in diesem Zusammenhang für die Entwicklung der Sozialpsychologie an, dass „die Art und Weise, wie Wissenschaften sich legitimieren und welche Legitimationen ihnen öffentlich abverlangt werden, (...) sich in den letzten Jahrzehnten bemerkenswert gewandelt (hat)“ (1997, S. 145). So sei nicht nur vermehrt eine ‚Merkantilisierung der Wissenschaft‘ (a.a.O. S. 147f) feststellbar, sondern auch – und teilweise damit korrespondierend – eine ‚Technisierung der Wissenschaft‘

pretInnen einer Auswertungsgruppe angestrebt werden. Durch Austausch zwischen InterpretInnen und außenstehenden Personen, wie ExpertInnen oder KollegInnen auch anderer Forschungsgruppen, kann eine argumentative Validierung erfolgen (vgl. Mruck 2000, Abs. 53; Mayring 1996, S. 116). Divergenzen in den Interpretationen werden als zusätzliche Erkenntnischance betrachtet.

5.1.2. Zur Erhebungsmethode der Untersuchung:

Das Gruppendiskussionsverfahren

Für diese Untersuchung wurde die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren gewählt, deren Implikationen im folgenden näher erläutert werden. Wie bereits erwähnt bietet sich eine offene Vorgehensweise an, die in Analogie zum Ansatz der Analyse in der vorangegangenen theoretischen Untersuchung zu Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit und dem Versuch einer diskursiven Erörterung steht.

Ferner war für die Wahl des Verfahrens ausschlaggebend, dass es die Möglichkeit eröffnet, Einsichten in die Struktur und Prozesse der individuellen und kollektiven Stellungnahmen zu sozialen, politischen und familiären Ereignissen zu gewinnen. Die in diesem Verfahren eruierte ‚nicht-öffentliche-Meinung‘ bei der Untersuchung von Gerechtigkeitsverständnis im Bezug auf Nachhaltigkeit gibt Auskunft über das Moralverständnis auf kollektiver Ebene und über das Wertebewusstsein. Es ist davon auszugehen, dass im Rahmen der (non-direktiven) Interviewsituation die Fragen auf einer normativen Ebene beantwortet werden und dass neue subjektive Standpunkte zu ethischen Fragen erst im Diskurs der ExpertInnen untereinander zum Ausdruck kommen. „In der Dynamik einer Diskussion kommt durch wechselseitige Stimulation das wesentlich Gemeinte zur Sprache; unterstützt wird dies durch die höhere Realitätsnähe der Situation und die Spontanität der Äußerungen“ (Hopf 1995, S. 186). Weiterhin sieht Mayring einen Vorteil der Methode der Gruppendiskussion darin, dass „durch dieses Instrument zur Einstellungserhebung - die individuelle Meinung (...) durch gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommen (kann), einhergehend mit der Verdeutlichung von Normen, Werten, Ideologien, Philosophien“ (1996, S. 58).

„Das wesentliche und interessante an der Methode ist, dass in gut geführten Gruppendiskussionen Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offenlegen, die auch im Alltag ihr Denken, Füh-

len und Handeln bestimmen“ (Mayring 1996, S. 58). Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Gruppendiskussion zur Rekonstruktion *kollektiver* Gehalte dient. Loos und Schäffer (2001, S. 103) beschreiben das Gruppendiskussionsverfahren mit dessen Rekonstruktionsmöglichkeiten zu milieu-, generationsspezifisch- und geschlechtsspezifischen Orientierungsmustern als eine „wichtige Ergänzung zu Ansätzen der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung“

Wesentlich ist aber auch die bisher vernachlässigte Möglichkeit und Perspektive, die dieses Verfahren bietet. Neben der bereits erwähnten Relevanz wird in Zukunft die ‚Konstitution des Sozialen‘ tragend und damit als eine Methodik in den Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften zu berücksichtigen sein.

Die Methode der Gruppendiskussion entstand 1936 erstmals im Kontext sozialpsychologischer Kleingruppenexperimente zur Beobachtung von Gruppenprozessen. Sie wurde 1955 erweitert, indem das Interesse auf inhaltliche Aspekte gerichtet wurde. Richtungsweisend für diese konzeptionelle Fortentwicklung war 1960 die Dissertation von Mangold. In den Vereinigten Staaten ist die durch Merton et al. geprägte, ‚focus group‘ (vgl. Bohnsack 1999, S. 123; Loos; Schäffer 2001, S. 15) zum Synonym der Gruppendiskussion avanciert. In Mangolds Forschungen zu Einstellungen und Meinungen von Industriearbeitern sowie der Markt und Konsumforschung ist festzuhalten, dass man bis dahin nicht an der Gruppe, sondern an den Einzelmeinungen interessiert war. Daher war die Berücksichtigung der sog. ‚Realgruppe‘ auch nicht vordergründig. Vorrangig in der empirischen Sozialforschung war Mertons Intention, Ausmaß und Verteilung der geäußerten Meinungen und Einstellungen zu ermitteln (vgl. Loos; Schäffer) .

Lamnek (1995, S. 125ff) beschreibt drei Phasen in der konzeptionellen Entwicklung der Gruppendiskussion, die durch drei bereits genannte Vertreter dieser Methode verbunden sind: Pollock (1955) untersuchte die ‚nichtöffentliche Meinung‘, Mangold (1960, 1962) lenkte sein Untersuchungsfeld auf die informelle Meinung der Gruppe. Nießen (1977) erweiterte Mangolds Konzeption unter interaktionistischen Prämissen. Dabei stehen inhaltliche Ergebnisse und nicht gruppenprozessuale Analysen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Mit der ‚Erforschung der ‚öffentlichen Meinung‘ begab sich Pollock auf das Terrain der politischen Ideologie um ‚transsubjektive Faktoren‘ zu studieren „und insbesondere verstehen zu lernen, auf welche Weise und in welchem Umfang sie sich dem Einzelnen gegenüber durchsetzen“ (Loos; Schäffer 2001, S. 19).

Ausschlaggebend ist hierbei, dass Einsichten in die Struktur und Prozesse der individuellen und kollektiven Stellungnahmen zu sozialen, politischen und familiären Ereignissen gewonnen werden können. Auch ist es möglich, etwas über individuelle und auch kollektive Meinungsbildung zu erfahren, die auf der Untersuchung der Effekte von Gruppenprozessen basieren. In diesem Sinne wurden über das ‚Frankfurter Institut für Sozialforschung‘ Untersuchungen im Rahmen der ‚bundesrepublikanischen Nachkriegssoziologie‘ durchgeführt. Wissenschaftstheoretisch fußte das Untersuchungsfeld auf Ansätzen zur Untersuchung des ‚*Kollektiven*‘ nach Karl Mannheim. Die Denkrichtungen der Frankfurter Schule und Grundzüge empirischer Sozialforschung sind durch psychoanalytische Grundannahmen (vgl. Loos; Schäffer 2001, S. 21) gekennzeichnet. Aus diesen Ansätzen resultiert ein unmittelbarer Vorteil für den Einsatz der Gruppendiskussion. Die ‚wahre Meinung‘, die nicht erfragbar, sondern nur in der Argumentation und direkten Diskussion ergründbar ist, wird über die Interaktion in der Gruppe transparent. Damit eröffnet sich auch für die freie Wirtschaft ein Feld, auf das bereits Pollock 1955 als die Besonderheit der Diskursivität in der Gruppe hingewiesen hat. Entsprechend nutzt die Markt- und Meinungsforschung die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren.

Die Arbeit Mangolds war bis in die 70er Jahre richtungsweisend. Sie dient zur Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen und ‚kollektiv geteilter Meinungen‘ und prägte den Begriff ‚informelle Gruppenmeinung‘ (Loos; Schäffer 2001, S. 22). Aus der gegenwärtigen Milieu-, Geschlechter- und Generationenforschung ergeben sich Forschungsfelder, deren Untersuchungsgegenstand sich nicht individuell, sondern kollektiv bestimmen lassen. Indem der Zugriff auf kollektive Verhaltensmuster zentraler Gegenstand im Einsatz von Gruppendiskussionen geworden ist, wird über den Weg, individuelle Meinungen zu erfragen, auf kollektive Sachverhalte geschlossen.

„Nießen und Vollmerg“ (1977) haben auf der Grundlage des Symbolischen Interaktionismus und des phänomenologischen Ansatzes das Gruppendiskussionsverfahren weiterentwickelt. Ein Kerngedanke in diesen Ansätzen lautet, dass Äußerungen nicht isoliert von der aktuellen und gesellschaftlichen Situation ihrer SprecherInnen verstanden werden können. Wesentlich ist der Rückbezug auf das Individuum, das gesellschaftlichen Stimmungen oder informellen Gruppenmeinungen gegenübergestellt werden kann. Zunächst untersuchten Leithäuser und Vollmerg das bis dahin gängige Verfahren unter den Gütekriterien *Reliabilität*, *Standardisierbarkeit* und *Messbarkeit*. Festzuhalten ist, dass von einer individuellen psychologischen Verankerung von Meinungen im Kontext

des Befragungs- statt des Diskussionsmodelles ausgegangen wurde (Loos; Schäffer 2001, S. 25) .

In den 80er Jahren fand die Gruppendiskussion unter dem Arbeitsaspekt ‚Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen‘ ihre Anwendung in der Jugendforschung.

Parallel dazu erweiterten Bohnsack und Mangold ebenfalls die Methode unter vier Aspekten:

- Der veränderte Zugang der Textinterpretation nach Schütze und Oevermann (Loos; Schäffer 2001, S. 27).
- Eine Abkehr vom Interaktionismus, um Innovationen zu ermöglichen. Dabei sollte von einem ‚machtvollen Instrument der Exploration zu einem erklärendem Instrument des Verstehens ‚kollektiver Phänomene‘ gelangt werden.
- Vereinfacht gedeutet, standen sich immer die Prozessperspektive und die auf die Struktur ausgerichtete Perspektive gegenüber. „Gruppendiskussionen von Realgruppen werden nun begriffen als ‚repräsentante Prozessstrukturen‘, d. h. als prozesshafte Abläufe von Kommunikationen, in denen sich Muster dokumentieren, die keinesfalls als zufällig oder emergent anzusehen sind. Sie verweisen auf kollektiv geteilte ‚existenzielle Hintergründe‘ der Gruppen, also auf gemeinsame und kollektivbiografische Erfahrungen, die sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten niederschlagen und in einer Gruppendiskussion in Form ‚kollektiver Orientierungsmuster‘ zur Artikulation gelangen“ (Loos; Schäffer 2001, S. 27).

Unter diesem Aspekt musste der Kollektivbegriff in seinem soziologischen Kontext neu bedacht werden. Unter Rückgriff auf Durkheim impliziert ‚kollektiv‘ die Merkmale, die den Subjekten in Gestalt ‚gesellschaftlicher Tatsachen‘ mithin als äußerliche entgegen treten und auf sie Zwang ausüben. Der Kollektivbegriff nach Mannheim impliziert das, was als gemeinsame strukturidentische Erfahrung gefasst wird (Loos; Schäffer 2001, S. 28). Zu unterscheiden ist zwischen dem Gegenstand der Interpretation und dem Prozess der Interpretation. Während der Gegenstand der Interpretation gesellschaftlichen und damit kollektiven Ursprungs ist, bleibt der Vorgang der Interpretation Aufgabe, bzw. Leistung des einzelnen Subjekts oder einer Gruppe von Subjekten.

Die zunehmende Dominanz des ‚interpretativen Paradigmas‘ trug zur Vernachlässigung der Gruppendiskussion in der qualitativen Sozialforschung bei. Zum einen begründet sich dies aus der Entstehungsgeschichte, zum anderen sind in der Literatur die zusätzli-

chen Bezeichnungen Kollektivinterview, Gruppenexperiment, Gruppengespräch, Gruppenbefragungen oder Gruppeninterviews (vgl. Loos; Schäffer 2001, S. 12) zu finden. Hierdurch wird eine klare Abgrenzung, auch hinsichtlich des inhaltlichen Verständnisses, erschwert.

Im Blick auf qualitative Methoden ist die Unterscheidung von Gruppendiskussionsverfahren und Gruppeninterviews angebracht. Der Begriff ‚Gruppendiskussion‘ ist dann zutreffend, wenn die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zu Grunde liegendem Modell verankert sind. Das bedeutet auch, dass sie metatheoretisch und theoriegeschichtlich fundiert sind. Die in den 70er Jahren zunehmend einbezogenen interaktionistischen Tendenzen wurden innerhalb dieser Methode variabel berücksichtigt. Die Gruppendiskussion versteht sich als ein Verfahren, „in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos; Schäffer 2001, S. 13).

Loos und Schäffer (2001, S. 43) unterscheiden zwischen zwei grundlegenden Kriterien für den Einsatz von Gruppendiskussionen, die sie aber als nicht ultimativ einschränken. Die Diskussion muss so durchgeführt werden, dass sie generell aufzeichnenbar ist. Ferner muss daran erinnert werden, dass über diese Methode keine individuellen Lebensläufe erfasst werden können. Im Fokus steht letztlich die Erfassung der kollektiven Orientierungen, die die Einzelmeinungen prägen.

Für die Gruppenzusammensetzung ist neben der Entscheidung für Realgruppen (dazu der Hinweis auf Volmerg (in Loos; Schäffer 2001, S. 25) zu beachten, dass bei den Teilnehmern von ‚ähnlichen Weltbildern‘, Soziallagen und Lebenserfahrungen (Loos; Schäffer 2001, S. 43) ausgegangen werden kann. Die Einhaltung dieser Kriterien ist entscheidend für die Effizienz der Gruppendiskussion und für das spätere Ergebnis. Zudem hat dies Konsequenzen für die Typenbildung und die komperative Analyse zur Abstraktion von den Einzelfällen in den einzelnen Gruppen und legt das Generalisierungspotenzial der im Zuge der Interpretation gewonnen Erkenntnisse frei (vgl. Loos; Schäffer 2001, S. 44f). Die besten Voraussetzungen für die Konstitution von Realgruppen ist das ‚authentische Interesse‘ an dem untersuchten Bereich. Das für eine Kommunikation mit den Beforschten notwendige Vertrauen basiert nicht auf einer opportunistischen Haltung, die politischen Meinungen oder Positionen empathisch zu übernehmen, sondern in seiner authentischen glaubwürdigen Haltung. „Zentral ist (...) eine offene,

kommunikative und authentische Haltung bei der Kontaktaufnahme zu potenziellen Teilnehmern einer Gruppendiskussion“ (Loos; Schäffer 2001, S. 46).

Die Gruppendiskussion hat das Ziel, „die Variationsbreite und Überzeugungsstärke einzelner Meinungen und Einstellungen zu einem Befragungsthema zu erkunden“ (Bortz; Döring 1995, S. 222). Eine wesentliche Voraussetzung für die Gruppenkonstellation ist die Homogenität (z. B. Status, Sprache). Die Zusammensetzung hängt vom Untersuchungsziel ab. Liegt der Tenor der Untersuchung auf einem breiten Spektrum unterschiedlicher Meinungen, bietet sich die Zusammensetzung einer heterogenen Gruppe an. Die Wahl homogener Gruppen eignet sich zur Untersuchung bestimmter Reaktionen. Ob sich die Diskutierenden bekannt sind oder nicht, birgt sowohl Vor- als auch Nachteile. Eventuell verhindert das Bekanntsein sogar Offenheit; so könnten ggf. Hierarchien oder Autoritätsverhältnisse z. B. wegen der fachlichen Kompetenz, individuelle Dominanzen oder Profilierungssucht der Einzelnen erst im Gespräch evident werden. Weiterhin gibt es noch eine Vielzahl von Konstellationen mit den entsprechenden Vor- und Nachteilen, (vgl. Lamnek 1995, S. 146ff). Pollock (1955) unterscheidet sechs Phasen einer Gruppendiskussion (vgl. Friedrichs 1990, S. 252): *Fremdheit, Orientierung, Anpassung, Vertrautheit, Konformität, Abklingen der Diskussion*¹²⁰.

Eine Alternative zur qualitativen Untersuchung wäre eine Anknüpfung an die empirische Gerechtigkeitsforschung, die in ihren Ansätzen die Elemente der Gerechtigkeitsverhältnisse und -prinzipien und wesentliche Fragestellungen von Verteilungsgerechtigkeit aufnimmt. Der Unterschied der empirischen Gerechtigkeitsforschung zur klassischen Moral- und Gerechtigkeitsforschung besteht darin, dass bei der Begründung von normativen, gerechtigkeitstheoretischen Aussagen faktische Verhaltensweisen und Urteile von Menschen berücksichtigt werden. Die empirische Gerechtigkeitsforschung verfolgt das Ziel herauszufinden, was von den Menschen für gerecht gehalten wird und trägt damit zur Klärung faktischer Gerechtigkeitsurteile und des beobachtbaren Verhaltens, das Personen in Verteilungssituationen zeigen, bei. Einer in den ethischen Diskurs mündenden Frage, wie eine Welt aussehen sollte, damit sie eine gerechte Welt ist, geht sie nicht nach. Im folgenden wird auf wesentliche Untersuchungswege der empirischen Forschung eingegangen, obwohl sie keinen unmittelbaren Bezug zu einem ethischen Diskurs herstellen. Sie sind jedoch relevant, weil die psychologischen Bezüge

¹²⁰ Vgl. Lamnek (1995, S. 151), der dieses Verlaufsmodell Hagen (1954) zuschreibt. Die letzte Phase ‚Abklingen der Diskussion‘, bezieht er auf Nießen 1977.

Implikationen für das menschliche Handeln bilden, die den ethischen Diskurs mitbestimmen. In der Gerechtigkeitsmotivtheorie nach Melvin Lerner wurden empirische Ergebnisse der 70er in Bezug auf die drei Gerechtigkeitsprinzipien Bedürfnisprinzip, Gleichheitsprinzip und leistungs- oder beitragsproportionale Verteilung über unterschiedliche Einstellungsmaßstäbe zur Gerechtigkeit auf unterschiedliche Motive sozialen Handelns zurückgeführt. Je nach sozialem Kontext werden unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien angewendet. In kooperativen Beziehungen, die das Prinzip wechselseitiger Interaktion verwirklichen und die sich als durch eine förderliche Zielinterdependenz gekennzeichnet ansehen lassen, steht die Herstellung absoluter Gleichheit im Vordergrund. Auf der anderen Seite führt eine individualistische Orientierung¹²¹, die das Motiv der Maximierung des eigenen Gewinns aktiviert, zur Berücksichtigung des Prinzips der relativen Gleichheit, das neben dem Prinzip absoluter Gleichheit wirksam wird (vgl. Bierhoff 1988, S. 11).

5.1.3 Vorüberlegungen zur Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussion

In der ‚Eröffnungsphase‘ (Loos; Schäffer 2001, S. 50) stellt sich die Diskussionsleitung knapp vor. Hier sollte darauf geachtet werden, sich nicht durch Fragen ablenken zu lassen. Damit werden die Rollen eindeutig zugewiesen. Nicht zu vergessen ist der Hinweis auf eine spätere Anonymisierung der Diskussionsteilnehmer bei der Transkription. Wichtig ist, zu betonen, an welchen Äußerungen die Forscherin besonderes Interesse hat, wie z. B. die Schilderung von eigenen Erfahrungen. Als Eingangsimpuls wird ein Grundreiz gegeben. Auch ein Zeitungsartikel oder eine Filmsequenz kann diese Funktion erfüllen. Die Diskussionsleitung beschränkt sich im Verlaufe der Diskussion auf Anregungen oder Impulse zum Thema, da ein non-direktiver Diskussionsverlauf angestrebt wird. Sie greift nur ein, wenn das Thema verlassen wird. Im Rahmen einer non-direktiven und direktiven Diskussionsleitung ist es für die Leitung geboten, sich neutral zu verhalten und nur intervenierend einzugreifen; wenn es notwendig ist, sich entsprechend einer fest formal-strukturierten Diskussion als führend und engagiert zu zeigen, wenn sich z. B. die Diskussion zu weit vom Thema entfernt. Die meisten Autoren fordern, „dass der Diskussionsleiter sowohl direktiv als auch nondirektiv vorzugehen ha-

¹²¹ Untersuchungen zu Egoismus und Streben nach Gerechtigkeit haben gezeigt, dass eine echte Ambivalenz zwischen Streben nach persönlicher Gewinn-Maximierung und dem Wunsch, Fairness unter Beteiligten Personen herzustellen, besteht. Daher

be.“ (Lamnek 1995, S. 154). Vorrangiges Ziel der Gruppendiskussion ist die Herstellung von Selbstläufigkeit als einem ‚Diskursmodus‘. Allenfalls können immanente Nachfragen gestellt werden, die sich auf schon von der Gruppe eingeführte Themen beziehen. Anfängliche Hürden bauen sich den Erfahrungen nach schnell ab (Loos; Schäffer 2001, S. 51). Die Beteiligten sollen vermeiden, sich unmittelbar auf die Diskussionsleitung zu beziehen oder diese direkt anzusprechen. Ausgegangen wird immer von der Gruppe als Kollektiv und bei allen Interventionen ist die gesamte Gruppe Adressatin der Forscherintervention. Loos Ansicht über ‚Schweiger‘ steht der Auffassung von Lamnek¹²² entgegen, der empfiehlt, diese gezielt anzusprechen und zum Mitdiskutieren zu animieren. Auch Zurückhaltung in der Gruppe kann als ein Aspekt der Verteilung der Redebeiträge und ggf. der Positionen betrachtet werden (vgl. Loos; Schäffer 2001, S. 53). Das Problem der Schweiger löst sich auf, wenn man die Gruppe als ganzes betrachtet: „Gruppenmeinungen lassen sich nur aus der Totalität der verbalen wie nichtverbalen Stellungnahmen herauskristallisieren“ (Mangold, zit. nach Loos; Schäffer 2001, S. 65).

Wenn sich das ‚immanente Potenzial‘ der Gruppe nach einer bestimmten Zeit erschöpft hat, ist zur ‚Phase der exmanenten Nachfrage‘ (vgl. Loos; Schäffer 2001, S. 54) überzugehen, in der die Diskussionsleitung durch gezielte Fragestellung lenkt. Die Intervention sollte an einer geeigneten Stelle so erfolgen, so dass sie nicht als ein Einschnitt in das Gespräch empfunden wird. Anschließend dient die ‚direktive Phase‘ zur Klärung noch offener Fragen oder zum Rückgriff auf wesentliche Aspekte der Diskussion.

Zu Erfassung der sozio-demografischen Daten wird im Anschluss an die Gruppendiskussion ein Kurzfragebogen verteilt, der die Informationen des Kursprotokolles vervollständigt, und für die Transkription die Identifikation der Sprecher ermöglicht. In der Transkription bleiben alle Vorkommnisse neben dem Gesprochenen unberücksichtigt. „Im Verschriftlichungsprozess – der Transkription – geschieht nun der entscheidende Eingriff, der das Datenmaterial erzeugt, auf das sich alle späteren Arbeitsschritte der Auswertung beziehen. Transkription ist in diesem Sinne also bereits Interpretation“ (Loos; Schäffer 2001, S. 55). Bei der wörtlichen Transkription wurde auf die bewährten Regeln von Bohnsack (1999, S. 233ff) zurückgegriffen.

kann man den Schluss ziehen, dass Streben nach Gerechtigkeit mehr als Selbstdarstellung sein kann, wenn es auch häufig im Dienst des Eigeninteresses steht (vgl. Bierhoff 1988, S 12).

¹²² Auch Nießen (1977) setzt für die Gruppendiskussion ‚Realgruppen‘ voraus, d. h. die TeilnehmerInnen sind sich bereits durch andere Gegebenheiten bekannt oder konstituieren sich z. B. in Arbeitsgemeinschaften. In Realgruppen aber auch in Gruppen, in denen sich die Teilnehmer weniger vertraut oder nicht bekannt sind, kann sich ergeben, dass der Einzelne keinen Beitrag zur Diskussion leistet. Diesen Nachteil der ‚Schweiger‘ führen Lamnek (1995, S. 155f) sowie Friedrichs (1990, S. 252) an.

Die Auswertung orientiert sich je nach theoretischer und methodologischer Ausrichtung unter inhaltlich thematischen oder gruppendynamischen Gesichtspunkten. Lamnek (1995, S. 159) sieht in der Auswertung der erhobenen Daten den methodisch schwierigsten Teil. Hier ist im wesentlichen zu differenzieren zwischen den die eigene Lebenswelt¹²³ reflektierenden Sinndeutungen der Beteiligten in der Interaktion und dem Forschungshandeln. Weitere, eher pragmatische (technische) Probleme ergeben sich aus der Kommunikationsstruktur der Diskussion, z. B. der ‚Sequenzialisierung‘ der Redefrequenzen der TeilnehmerInnen und deren Überschneidungen.

In dieser Untersuchung wurde die Auswertung in Anlehnung an Loos und Schäffer (2001) durchgeführt und Elemente der Kernsatzmethode nach Leithäuser und Vollmerg (1988) aufgegriffen. Bei dem kommunikativen Forschungsansatz nach Senghaas-Knobloch & Dohms (1996, S. 327) geht es „im Kern um eine intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation von Texten.“ Bei der Auswahl von Textpassagen für die Interpretation ist es nach Ansicht der Autorinnen notwendig, insbesondere jene „hermeneutisch zu interpretieren, die durch auffällig große Beteiligung und erkennbar persönliches Engagement der miteinander Sprechenden charakterisiert sind. Zudem müssen im Vergleich verschiedener Gruppendiskussionen vergleichbarer Beschäftigungsgruppen auch thematische Entsprechungen zu finden sein.“ (Senghaas-Knobloch & Dohms 1996).

Leithäuser und Vollmerg (1988) nennen vier Kriterien, die für ein Thema auf der Grundlage der Gruppendiskussion für die Teilnehmer relevant sind (vgl. Leithäuser; Vollmerg 1988, S. 239):

1. Die *Wiederholung*. Wenn in einer Diskussion die Beteiligten immer wieder auf ein Problem zurückkommen, dann ist die Annahme berechtigt, dass dies für die Beteiligten nicht nebensächlich ist, sondern einen in ihrer Lebenswelt zentralen Platz einnimmt.
2. Die *Betroffenheit*, die sich in der Art und Weise, wie über das Problem geredet wird, ausdrückt.
3. Schilderung von *Erlebnissen und Erfahrungen* (Erlebnisbezug) oder von denen Dritter oder Vierter, die nicht anwesend sind und als verallgemeinerte ‚andere‘ beschworen werden.
4. Die *Beteiligung* der Diskussionsmitglieder: Redet nur eine Person oder findet ein Austausch untereinander statt, an dem die Mitglieder der Gruppe beteiligt sind und gemeinsam etwas entwickeln?“ (Leithäuser; Vollmerg 1988, S. 240)

¹²³ Die Verhaltensweisen und Einstellungen sind situationsspezifisch als auch erkenntnispezifisch geprägt.

Die ‚Kernsatzmethode‘ entstand vor diesem Hintergrund. Diese als ‚Sequenzanalyse‘ bezeichnete Vorgehensweise muss den im Zitat genannten Kriterien entsprechen, bei der die Interpretation anhand von ausgewählten Textpassagen erfolgt. Sie hat jedoch den Nachteil, dass der zu analysierende Text nur einen sehr kleinen Teil des erhobenen Materials ausmacht. So galt es, eine Methode zu entwickeln, die „den hermeneutischen Prinzipien der Komplexitäts- und Kontexterhaltung gerecht wurde und zugleich das Material zusammenfaßte“ (Leithäuser; Vollmerg 1988, S. 240, ebd., 244) .

Nach Leithäuser; Vollmerg (1988) handelt es sich bei ‚Kernsätzen‘ um eine durch die oder in der Sprache der GesprächsteilnehmerInnen formulierte, an eine bestimmte Erlebnissituation gebundene Verdichtung der diskutierten Erfahrungen und Einschätzungen. Sie sind „natürliche Verallgemeinerungen im Fluß der Diskussion. Sie bringen auf den Punkt, was besprochen wurde“ (Leithäuser; Vollmerg 1988, S. 245). Ein ‚Kernsatz‘ enthält, so die Ausführungen der Autorin, den Situationsbezug aus der Sicht der Diskutierenden, den besprochenen Sachverhalt, den Adressaten, an den das Gesagte gerichtet ist und die Absicht der Diskutierenden (vgl. ebd.). Senghaas-Knobloch & Vollmerg (1990, S. 176) erläutern: „In solchen *Kernsätzen*, die teils im Text selbst bereits vorhanden sind, teils in der Auswertung gebildet werden, verdichten sich die in dem Verständigungsprozess ausgetauschten Erfahrungen zu einer lebens- und praxisnahen Begrifflichkeit.“

Die Vorgänge der Datenerhebung und Auswertung stehen im ständigen Wechsel. Man kann die bei der Auswertung entstandenen Auffälligkeiten nutzen, um zu einer empirisch begründeten Modifikation der Fragestellung zu gelangen, aber auch zu Entscheidungshilfen für die nächste Gruppenkonstellation (vgl. Loos; Schäffer 2001, S. 59). Die Grundlage für die Auswertung als ein Verfahren der Diskursanalyse beschreibt die face-to-face stattfindende sprachliche Interaktion. Im Unterschied zur Konversations- und Gesprächsanalyse geht es nicht um den von seinen Kontextbedingungen völlig losgelösten Diskurs an sich, an dem nur noch solche formalen Aspekte wie die Organisation des Sprecherwechsels oder die Beendigung des Gesprächs interessieren (ebd. S. 60). Zunächst geht es darum, den *thematischen Verlauf* der gesamten Diskussion herauszuarbeiten. Dies geschieht in Form einer Art Verlaufsprotokoll, die angesprochenen Themen werden durch Überschriften zusammengefasst. Weiterhin wird vermerkt, welche Themen vom Moderator und welche von den Teilnehmenden selbst angesprochen wurden. Eine hohe Relevanz des Themas für die Interviewten lässt sich aus Stellen erschließen, in denen „eine hohe interaktive und metaphorische Dichte“ nachzuweisen ist.

Loos und Schäffer (2001, S. 59) unterteilen die Auswertung in drei Arbeitsschritte:

In einem ersten Schritt geht es um die sog. ‚*Formulierende Interpretation*‘. Diese beinhaltet eine Erstellung eines thematischen Verlaufs und einer thematischen Feingliederung durch die Formulierung von Überschriften und Paraphrasierung narrativer Passagen, um die thematische Struktur herausarbeiten zu können. Bei diesem Schritt handelt es sich bereits um eine Interpretation, da hier aus der Sprache der Erforschten in die Sprache der Forscher übersetzt wird. Im Kern geht es um die Erschließung des immanenten Sinngehaltes (Mannheim 1964), der direkt erfassbar ist, ohne Kenntnis der Intention der Interagierenden und ohne Informationen über spezifische Kontextbedingungen: „Diese Enthaltbarkeit gegenüber der Interpretation auf der Ebene des Ausdruckssinnes ist unserer Erfahrung nach eine der schwierigsten Anforderungen des Gruppendiskussionsverfahrens, da eine nichtintentionale Interpretation in eklatanter Weise unserer Verfahrensweise in der Alltagskommunikation widerspricht“ (Loos; Schäffer 2001, S. 62).

Im Anschluss erfolgt die ‚*Reflektierende Interpretation*‘, die den Vergleich mit anderen Gruppen, die komperative Analyse, als einen dritten Schritt, einschließt. Hier ist die Analyseeinstellung auf das gerichtet, was sich in dem, wie etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis dokumentiert. Es geht nicht darum, wie die einzelnen Gruppen ein bestimmtes Thema bewerten, ob sie ihm beispielsweise positiv oder negativ gegenüberstehen, sondern *wie sie es behandeln*. Dokumentarisch ist diese Form der Interpretation, weil sich die Frage nach dem *wie* einer Äußerung nicht nur auf diese eine Äußerung bezieht, sondern als Dokument für ein Grundmuster betrachtet wird, das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen präformiert. „Der Bezugspunkt der Interpretation sind dabei nicht etwa die Intention der Gruppe oder einzelner ihrer Mitglieder, sondern ihre kollektive Handlungspraxis und ihre milieuspezifische Eingebundenheit“ (Loos; Schäffer 2001, S. 64).

Zu dieser Phase gehört auch die ‚*Rekonstruktion der Diskursorganisation*‘¹²⁴, durch die erst erschlossen werden kann, inwieweit es sich überhaupt um eine Gruppe handelt. Beachtet wird hierbei die Art und Weise wie die Teilnehmenden aufeinander Bezug nehmen, der gemeinsam geteilte soziale Hintergrund und sozialpsychologisch motivier-

¹²⁴ Loos und Schäffer (2001, S. 69ff) unterscheiden drei Formen der Diskursorganisation, die Aufschlüsse über die innere Verfaßtheit der jeweiligen Gruppe erlauben:

1. Eine oppositionelle Diskursorganisation tritt auf, wenn Rahmeninkongruenzen auftauchen, die im Verlauf der Diskussion von den TeilnehmerInnen nicht in einem kollektiv geteilten Orientierungsrahmen überführt werden können.
2. Eine konkurrierende bzw. antithetische Diskursorganisation weist keine Rahmeninkongruenz auf. Es geht darum, wer den gemeinsam geteilten Rahmen am besten ausdrücken kann und gegebenenfalls eine von allen akzeptierte Konklusion formuliert.
3. Die parallelisierende Diskursorganisation ist der Gegensatz zur konkurrierenden und besteht aus einer Aneinanderreihung von Schilderung von Beispielen. Hier ist es notwendig eine thematischen Schlüssel herauszuarbeiten, d. h. einer Thematik, die alle Beispiele miteinander verbindet.

te Frage nach Hierarchien in der Gruppe (Loos; Schäffer 2001, S. 66). Innerhalb der Unterscheidung zwischen Kommunikation und Metakommunikation wird die Verteilung der Redebeiträge, die Ratifizierung des Themas sowie die Aushandlung der Teilnehmerrollen auf der metakommunikativen Ebene analysiert. Um Rückschlüsse über kollektive Orientierungen der Gruppe erlangen zu können, sind Propositionen, verstanden als Stellungnahmen zu einem Thema, in denen bestimmte Orientierungen inhaltlich ausgedrückt werden, aus dem Kontext zu erschließen (Loos; Schäffer 2001, S. 67).

Der propositionelle Gehalt einer Äußerung kann vielfältigste Formen annehmen, etwa in Form einer Meinungsäußerung, in Form einer rhetorischen Frage, aber z. B. auch als moralisches Urteil vertreten werden. Von einer ‚*Elaboration in Form einer Exemplifizierung*‘ kann gesprochen werden, wenn in der Proposition eine Orientierung ausgedrückt wird, die in einer anschließenden Geschichte näher dargestellt wird. Im Gegensatz ist die ‚*Elaboration in Form einer Differenzierung*‘ zu nennen, hier ergänzen andere Gruppenteilnehmer den Diskussionsbeitrag oder schränken ihn in seiner Reichweite ein (Loos; Schäffer 2001, S. 68). Hier ist es nun wichtig zwischen der *Validierung einer Proposition*, einer *antithetischen Differenzierung* und einer *Opposition* zu unterscheiden. Erst im Verlauf der Gruppendiskussion erarbeitet sich die Gruppe ihren gemeinsamen Orientierungsrahmen. Wenn eine Diskussion hauptsächlich durch Oppositionen gekennzeichnet ist, können Widersprüche als Nachweis für unterschiedliche Orientierungen gelten. „Da in unserem Verständnis eine Gruppe durch das Vorhandensein kollektiv geteilter Orientierungen charakterisiert ist, sprechen wir in einem solchen Fall auch nicht mehr von einer ‚Gruppe‘“ (Loos; Schäffer 2001, S. 68). Nicht überbrückbare Rahmeninkongruenzen sind auch durch so genannte rituelle Konklusionen festzustellen. Ein Thema wird nicht abschließend zusammengefasst und übereinstimmend bewertet, vielmehr werden Themen, an denen diese Inkongruenzen ‚aufzubrechen drohen‘, eliminiert.

Weiterhin ist die Beachtung von *Fokussierungsmetaphern* bei der Interpretation von Gruppendiskussion von besonderer Bedeutung (Loos; Schäffer 2001, S. 70 f.). Formal handelt es sich um Passagen oder Textstellen, die sich durch hohe metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen. Inhaltlich handelt es sich um eine Textstelle, in der der übergreifende Orientierungsrahmen für die Gruppe zum Ausdruck gebracht wird. Metaphorisch sind die Passagen deshalb, „weil sie auf aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme der Gruppe hinweisen, die – weil noch nicht ‚gelöst‘ – nicht auf einen eindeutigen Begriff gebracht werden können“ (Loos; Schäffer 2001, S. 70).

Die ‚Komparative Analyse‘ kann als Ergebniss integrierender und vermittelnder Arbeitsschritt beschrieben werden, die während des gesamten Forschungsprozesses mitläuft und bedeutet, dass „wir den je eigenen Vergleichshorizont systematisch durch den in der empirischen Analyse anderer Fälle erarbeiteten ersetzen“ (Loos; Schäffer 2001, S. 71). Bei der fallexternen geht es im Gegensatz zur fallinternen komparativen Analyse darum, von den jeweiligen Einzelfällen zu abstrahieren und die sie konstituierenden existenziellen Hintergründe (u.a. milieu-, geschlechts-, generations- und entwicklungsphasenspezifische Zugehörigkeiten) näher zu analysieren.

Vorüberlegungen zu den Forschungsfragen

Um einen Leitfaden für eine qualitative Untersuchung erstellen und begründen zu können, ist es notwendig, von bestimmten Leitfragen auszugehen und das Erkenntnisinteresse offen zu legen. Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es eine kontroverse Diskussion darüber, inwieweit der explizite Bezug auf ein theoretisches Vorverständnis erfolgen soll. So gibt es Verfahren, die nicht nur Hypothesen generieren und weiterentwickeln wollen, sondern auch Hypothesen überprüfen wollen, während andere dies ablehnen und eine größere theoretische Offenheit betonen, jedoch nicht theorielos vorgehen (vgl. Schmidt, C. 1997; Strauss; Corbin 1996). Das bereits erläuterte methodische Prinzip der Offenheit dem Untersuchungsgegenstand gegenüber bezieht sich auch darauf, dass theoretische Vorannahmen und Hypothesen nicht den Blick auf wesentliche und damit neue Erkenntnisse blockieren. Diese Vorannahmen müssen während des Forschungsprozesses und der Analyse revidierbar, erweiterbar und modifizierbar sein, wenn dies die Daten erfordern (vgl. auch Mayring 1997). Hopf (1996) stellt in Frage, ob die postulierte Offenheit der Forschenden auch der realen Forschungspraxis entspricht und nicht der Verzicht auf explizite Hypothesen vielmehr die Gefahr birgt, mit impliziten Hypothesen zu arbeiten, die unreflektiert ihren Niederschlag an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses finden können. Hopf und Strauss; Corbin (1996) sprechen von ‚theoretischer Sensibilität‘ als Fähigkeit, erkennen zu können, was in den Daten wichtig ist und diesen einen Sinn gibt, um so Konzepte und Theorien zu entwickeln, die der Wirklichkeit des untersuchten Gegenstandes angemessen sind. Jeder Forschende bringt komplexes Wissen in die Forschungssituation mit ein, durch persönliche und berufliche Erfahrungen, Literaturstudium und durch den analytischen Prozess selbst wird theoretische Sensibilität gespeist (ebd., S. 25 ff). Dieses Vorwissen wird notwendig in die Forschungssituation eingebracht und sollte reflektiert und genutzt werden.

In einer ersten Überlegung zu einem Leitfaden wird auf die unterschiedlichen Konstrukte (Selbstbilder) der Befragten in ihrer Einstellung zu Gerechtigkeitsfragen rekurriert. Für die Entwicklung eines Leitfadens bedeutet das, von der globalen Gerechtigkeitsproblematik zu einer lokalen vorzudringen, um letztlich das Selbstverständnis der Befragten gegenüber Problemen der ökologischen Krise zu eruieren. Handlungsleitend sind dabei die unterschiedlichen Einschätzungen und Tendenzen in der Literatur zur Nachhaltigkeit. Unter Berücksichtigung ideologiekritisch orientierter Literatur wird davon ausgegangen, dass die Befragten als ‚Bewohner‘ eines westlichen und damit kapitalistisch orientierten Landes ihre Beiträge auf einer Argumentationsgrundlage entfalten, die durch diese Situation kennzeichnenden Momente geprägt ist. Die entsprechenden Impulse sind der Literatur zur Nachhaltigkeit entlehnt. Deren Kritik beruht auf dem Vorwurf gegenüber den G-8 Staaten, einen ‚imperialistischen und arroganten‘ Standpunkt zu vertreten, der die eigene Konsum- und damit Verursacherperspektive für die ökologische Krise ausblendet und in der sog. ‚Dritten Welt‘ geradezu ‚missionarisch‘ tätig werden möchte. Dabei stellen die als ‚Weltmachtstaaten‘ ausgewiesenen Länder weder die Frage, ob den ‚unterentwickelten‘ Teilen der Erde geholfen werden möchte, noch ob die Hilfe im Kontext der Problemfelder unterschiedlicher Kulturen sinnvoll ansetzt. Es ist davon auszugehen, dass das Probleme des Nord-Süd-Gefälles den Teilnehmenden intellektuell vertraut ist und sie sich durchaus als Mitverursacher der ökologischen Probleme verstehen. Vermutlich nehmen sie jedoch für sich in Anspruch, ihren Lebensentwurf im Kontext einer konsumorientierten Gesellschaft über die Interessen der ‚Dritten Welt‘ zu stellen. Ausgehend von diesen Vorüberlegungen wird vorausgesetzt, dass die Befragten die genannte Tendenz des ‚Helfens‘ oder ‚Missionierens‘ in der eher distanzierten ‚Wir‘-Sprecherposition einbringen.

Ein weiteres, zu vermutendes Argumentationsmuster kann so aussehen, dass die TeilnehmerInnen die Ich-Form wählen, wenn sie sich persönliche Verantwortung zuschreiben. Eine Zwischenposition innerhalb dieses Argumentationsmusters und der im folgenden genannten nehmen Befragte ein, die Widersprüche evident machen und diese auch benennen („z. B. da weiß ich auch nicht so, ich mache das ja alles schon, aber wenn ich dann wieder die Regale in den Supermärkten sehe...“). In den Gruppen, die sich aus Lehrkräften konstituieren, werden Prinzipien des Unterrichts eine zentrale Rolle spielen. Zu vermuten ist, dass der Betroffenheitsaspekt im Blick auf Gerechtigkeitsfragen als ein didaktisches Prinzip dominiert. Weiter ist zu vermuten, dass sich Lehrkräfte mit einem bestimmten didaktischen Ansatz oder einem entsprechenden Selbstbild

von Lehrenden identifizieren. Vermutlich setzt Betroffenheit als didaktisches Prinzip jeweils eigene Betroffenheit voraus. Auch hier gilt die Vermutung, dass sich diese Betroffenheit der Befragten anhand gefühlsbetonter Äußerungen (resignativ, wütend, ärgerlich,...) im Gegensatz zu einer abstrakten und distanzierten ‚Wir’- Haltung’ artikuliert.

Es ist zu prüfen, inwieweit alle Befragten kritisch oder reflexiv mit gängigen Vokabeln der Nachhaltigkeitsdiskussion umgehen können, die eigentlich vorab einer Klärung oder eines Konsens bedürfen.

Ferner interessiert, inwieweit Widersprüche evident werden, die den Befragten nicht bewusst sind. Die Diskussion zu den Aspekten ‚Respekt gegenüber Tieren’ oder ‚Rechte der Tiere’ ermöglicht es, über diese zentralen Elemente der physiozentrischen Argumentationslinien der naturethischen Debatte Widersprüche zu erschließen, die in die theoretische und angewandte Ethik und deren utilitaristische Paradigmen (Selbstzweck des Menschen) übergehen. Eine Fragestellung könnte sein, inwieweit ‚Respekt vor den Tieren’ von den Befragten eingefordert, aber durch die auf den Menschen bezogene Ver zweckung relativiert wird (z. B.: Das Tier soll zwar gut leben, aber letztendlich wissen wir dann, dass uns solch herangezogenes Fleisch besonders gut schmeckt).

Die *Forschungsfragen* für diese Studie wurden in folgende Kategorien unterteilt:

1. Gerechtigkeit / Ethik /Ökologische Ethik / Naturverständnis

- Welche individuellen Gerechtigkeitsvorstellungen lassen sich bei den PädagogInnen aus unterschiedlichen Bildungsinstitutionen erkennen?
- Was verstehen die Lehrenden unter Nachhaltigkeit, welche Konstrukte werden hier deutlich? Welche ökologischen Probleme werden in welcher Form angesprochen?
- Wie werden welche Vokabeln der Nachhaltigkeitsdiskussion verwendet?
- Aus welcher Perspektive wird diskutiert (Missionierung oder Eigenverantwortung)?
- Wie werden Widersprüche wahrgenommen und kommuniziert?

2. Interdependenzen von Macht, Ökonomie und Werteverständnis

- In welchem Zusammenhang stehen die Vorstellungen von Gerechtigkeit mit ihrem Verständnis von ‚ökologischer Krise’ (Frage der Macht)?

- Welche gesellschaftlichen Möglichkeiten werden wahrgenommen, um der ökologischen Krise zu begegnen (Organisation, Kollektiv)?
- Wie werden die gesellschaftlichen Möglichkeiten (Institutionen), eingeschätzt (Freiheit, Individualrecht, Politikverdruss)?

3. Didaktische Aspekte

- Wie werden die Möglichkeiten der Lehrenden eingeschätzt, SchülerInnen für ökologische Themen zu interessieren?
- Mit welchen pädagogischen Prinzipien wird hier gearbeitet (Betroffenheit, Katastrophenpädagogik, Aufklärung, Erlebnispädagogik, persönliche Beziehung zu den SchülerInnen: Lehrende als Vertraute,...)?

4. Unterrichtsinhalte / -themen

- Welche Rolle spielen die Einrichtungen im Kontext der ökologischen Krise?
- Wird die Einrichtung/Schule als ein Feld wahrgenommen, in dem Veränderungen initiiert werden bzw. werden könnten?
- Welche subjektiven Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der ‚ökologischen Krise‘ werden bei den Befragten deutlich?
- Sehen sie konkrete Einflussmöglichkeiten durch eigenes Handeln und wenn ja, welcher Art sind diese?
- Wie wirkt sich diese Haltung auf das Selbstbild als Lehrende und damit indirekt auf den Unterricht aus?

5. Selbstwahrnehmung / Fremdwahrnehmung

- In welcher Form finden sich diese Vorstellungen von Gerechtigkeit in ihren Selbstdarstellungen als Lehrende wieder?
- Wie sehen die Selbstbilder der Befragten aus? Wie beschreiben sie sich als Lehrende?
- Wie werden die SchülerInnen hinsichtlich ihres Interesses an ökologischen Themen beschrieben?
- Welche subjektiven Theorien (implizit, explizit) stellen die Lehrerenden auf, um das Verhalten ihrer SchülerInnen zu erklären?
- Wie gehen sie damit in ihrer Position als Lehrende um?
- Ziehen sie Konsequenzen, verändern sie ihren Unterrichtsstil, etc.?

5.1.4 Zur Durchführung und Auswertung der Untersuchung

Zunächst wurde ein Leitfaden in Form eines mind-map Verfahrens mit dem zentralen Begriffen Gerechtigkeit im Kontext von Nachhaltigkeit entwickelt, in dem die für die Untersuchung relevanten Themengebiete aufgenommen wurden. Daneben wurden aufgrund des theoretischen Hintergrundes Forschungsfragen und –hypothesen entwickelt. Den eigentlichen Gruppendiskussion ist ein Pretest mit Lehrenden aus dem Institut Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hannover vorausgegangen. Der Pretest erwies sich insofern als sinnvoll, da zunächst der Leitfaden auf seine Vollständigkeit hin überprüft werden konnte und sich für die Moderatorin die Möglichkeit ergab, ihren Fragestil und ihr Verhalten (Gestus, Suggestion) zu reflektieren. Zudem stellte sich heraus, dass der Einsatz technischer Hilfsmittel schon vorweg ‚geprobt‘ werden sollte. Die Auswertung dieser Gruppendiskussion führte zur Weiterentwicklung des Leitfadens, indem neue Impulse aufgegriffen wurden. Dem zu Grunde lagen alle Aspekte und Themen, die zum Thema Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit richtungsweisend und als Leitaspekte einer Nachhaltigkeitsdebatte relevant sind. Dies waren u.a. Ökologische Ethik, Zukunftsverantwortung mit dem Aspekt inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit, globale Aspekte, Themen die in den Curricula verankert sind; Argumente der Naturethik und didaktische Aspekte, die überschneidend mit Werte- und Ethikerziehung liegen. Der Leitfaden begleitet den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, ob einzelne Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind. Während des Pretest wurde der Leitfaden durch Aspekte vervollständigt, die einerseits von den Teilnehmenden genannt oder die im Kontext der Untersuchung vernachlässigt wurden. Ebenso wurden die Forschungshypothesen und der Leitfaden neu überarbeitet und Konsequenzen für die Auswahl der Räumlichkeiten gezogen.

5.1.5 Zur Organisation der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden drei Gruppendiskussionen mit MultiplikatorInnen aus der Bildungsarbeit durchgeführt. Bei den jeweiligen Veranstaltungen wurden Inhalte und Intention des Forschungsvorhabens und das konkrete Interesse an einer Gruppendiskussion dargelegt. Es fanden sich aus drei Kontexten jeweils vier bis sechs TeilnehmerInnen bereit.

5.1.6 Zur Auswahl der drei Gruppen und Beschreibung der Stichproben

Gruppe Otter (Lehrende einer Integrierten Gesamtschule)

Diese Gruppe konstituierte sich aus Gesamtschullehrern. Bei der Option für ein Gesamtschullehrergruppe war die Überlegung leitend, eine politisch besonders engagierte Gruppe zu finden. Die Grundintention und das Engagement der IGS-Lehrer war zu Beginn ihrer Dienstzeit vor durchschnittlich fünfzehn bis zwanzig Jahren dadurch motiviert, in dem innovativen Ansatz der Gesamtschule unter ‚sozial‘ motivierten Zielsetzungen zu arbeiten. Die Ziele der Gesamtschule waren zu verstehen als ein Gegenentwurf zum herkömmlichen Schulsystem. Im Mittelpunkt dieser Schulform stand, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, um dem Anspruch ‚gleiche Bildungschancen für alle‘ gerecht zu werden. Die verschiedenen Reformen der Oberstufe haben seit den 80er Jahren zur Anpassung der IGS an die herkömmlichen Sekundarstufen II geführt. Die mit dieser Entwicklung verbundenen Erfahrungen könnten eine Ursache dafür sein, dass bei den Lehrenden eine leicht frustrierte Haltung wahrnehmbar ist. Da es in den ursprünglichen Zielsetzungen des Schultyps Gesamtschule um die Realisierung grundsätzlicher Gerechtigkeitsprinzipien geht, war es naheliegend, eine Realgruppe aus diesen Reihen zu konstituieren. Die Altersstruktur in dieser Gruppe lag bei der Kategorie 50 Jahre und älter und bei einer durchschnittlichen Lehrtätigkeit von 20 Jahren; es haben keine Frauen teilgenommen.

Gruppe Marder (Lehrende des Schulpfarramtes an Berufsbildenden Schulen)

Die Gruppe Marder konstituierte sich aus ReligionslehrerInnen an Berufsbildenden Schulen. Bei der Auswahl war die Vermutung leitend, dass Lehrkräfte der Fächer ‚Religion‘ und ‚Werte und Normen‘ eine besondere Affinität zu ethischen Themen haben. Während die Lehrenden der Integrierten Gesamtschule (Ganztagsschule) mit mehr Stundenanteilen und über längere Zeiträume (bis zu mehreren Jahren) als klassen- oder fachstufenbegleitend mit den ihnen vertrauten SchülerInnen arbeiten, ist die auf eine Schülergruppe bezogene Unterrichtszeit bei den Lehrenden der Gruppe Marder deutlich geringer, da die SchülerInnen des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ), die BerufsschülerInnen oder auch die SchülerInnen der 12. Klasse der Fachoberschule (FOS) die einzelnen Schultypen nur über jeweils kürzere Zeiträume besuchen. In der 11. Klasse der FOS werden die SchülerInnen nur an zwei Tagen unterrichtet, vier Tage in der Woche sind sie an ihrem Praktikumsbetrieb der jeweiligen Fachrichtung. Dieses Kriterium der Zeit-

dimensionen hat wesentliche Auswirkungen auf die Möglichkeit zur Vertrauensbildung und damit einer intensiveren emotionalen Beziehung zur Klientel der Befragten. Die unterschiedliche Ausgangslage wurde bei der Gesamtgruppenauswahl besonders beachtet. Die Lehrtätigkeit der TeilnehmerInnen (eine Frau, drei Männer) beläuft sich auf durchschnittlich 8 Jahre, die Altersstruktur gestaltet sich wie folgt: ein mal 30 bis 40 Jahre, ein mal 40 bis 50 Jahre und zwei mal 50 und älter.

Gruppe Mink (Multiplikatoren einer Umweltbildungsstätte)

Die Gruppe Mink konstituiert sich aus Lehrenden einer Bildungseinrichtung, die sich im Bereich der Fortbildung speziell ökologischen Fragen widmet. Sie nimmt eine Sonderstellung gegenüber den anderen Gruppen ein, da ihre Klientel nicht nur Kinder und Jugendliche sind, sondern auch LehrerInnen, die die Umweltbildungsstätte zu Lehrerfortbildungsmaßnahmen nutzen. Auch Angestellte von Organisationen und Behörden, die ihre Kompetenzen durch Weiterbildungsmaßnahmen erweitern möchten, gehören zur Zielgruppe dieser Bildungseinrichtung. Die Gruppendiskussion mit diesen TeilnehmerInnen, die wesentlich auch als MultiplikatorInnen tätig sind, war mit der Erwartung verbunden, dass sie in der Diskussion auch die theoretische Grundlegung ihrer Arbeit einschließlich der Wahrnehmung bzw. Einschätzung von sich selbst und ihrer Klientel zu Nachhaltigkeitsthemen, ihr Werteverständnis und ihre pädagogische Intention zur Sprache bringen. Ferner gibt die Arbeit mit außerschulischen Instanzen Aufschluss über die Einschätzung politischer Handlungsebenen, da diese Gruppe unmittelbare Beraterfunktion einnimmt. Daher liegen hier die Schwerpunkte der Diskussion innerhalb der Kategorien ‚Gerechtigkeit und Interdependenzen von Macht, Ökonomie und Werteverständnis‘. Die Lehrtätigkeit der Teilnehmenden, vier Frauen und zwei Männer, beträgt durchschnittlich 8 Jahre, die Altersstruktur entspricht vier mal 40 bis 50 Jahre, drei mal 30 bis 40 Jahre.

Zum Verlauf der Gruppendiskussionen

Die ‚Eröffnungsphase‘ wurde auf der Basis eines Strukturpapiers zum Diskussionsverlauf eingeleitet. Nach dem Hinweis auf die Aufzeichnung und die spätere Anonymisierung erfolgte die Vorstellung der TeilnehmerInnen mit Anschluss an den Grundimpuls. In den einführenden Worten wurde das Erkenntnisinteresse offengelegt und nochmals betont, dass die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert

werden. Da in den meisten Fällen nicht alle TeilnehmerInnen gemeinsam eintrafen, war jeweils vor Beginn noch genug Zeit und Raum, Fragen zu beantworten oder sich vorweg entspannt zu unterhalten. In jeder Gruppe hat sich sehr schnell der Aspekt der ‚Selbstläufigkeit‘ eingestellt. In keiner Gruppe gab es einen ‚Schweiger‘, jedoch jeweils eine Person, die sich anfänglich zurückhielt und sich nur zögerlich einbrachte. In der ‚Phase der exmanenten Nachfrage‘ wurde seitens der Diskussionsleitung auf die Leitfaden-Aspekte zurückgegriffen. Dabei wurden die bisher unberücksichtigten Aspekte des mind-map eingebracht. Zugleich diente diese Phase dazu, das Gespräch neu zu motivieren.

Die Gesamtdauer der Gruppendiskussion belief sich durchschnittlich auf zwei Stunden. In der Reflexion der Diskussion wurde nach der Einschätzung des Gespräches gefragt. Obwohl sich nicht alle TeilnehmerInnen dazu äußerten, war insgesamt ein positiver Konsens zu vernehmen. Nach einem Dank seitens der Diskussionsleitung wurde ein kurzes standardisiertes Erhebungsinstrument ausgeteilt, um soziodemografische Daten erfassen zu können. Um die Diskussion angemessen vorbereiten zu können und die Aufzeichnungsbedingungen sicherzustellen, erfolgten zwei Gruppendiskussionen in den Räumen der Universität (Studio des Hochschulinternen Fernsehens). Eine Diskussion wurde vor Ort in der ökologischen Bildungsinstitution vorgenommen. Die Transkription und eine erste inhaltliche Durchsicht erfolgten jeweils unmittelbar im Anschluss an die Gruppendiskussionen.

5.2 Einzelauswertungen der Gruppendiskussionen

In den folgenden Kapiteln werden die Analysen der Gruppendiskussionen vorgestellt. Die Darstellung der Auswertung erfolgt zunächst getrennt für jede der drei Gruppen, im Anschluss daran werden die Ergebnisse vergleichend interpretiert und diskutiert. Bei der Darstellung wird versucht, den Äußerungen der GruppendiskussionsteilnehmerInnen hinreichend Raum zu geben, indem Ausschnitte aus der Diskussion zitiert werden. Dadurch wird zugleich ein Nachvollzug der vorgenommenen Interpretationen möglich. Die themenbezogene Auswertung orientiert sich vor allem an den Verfahrensweisen von Loss; Schäffer (2001) und Leithäuser; Volmerg (1988). In den Gruppendiskussionen kristallisieren sich vor allem folgende vier Themenfelder heraus, auf die sich die folgenden Analysen beziehen:

- Explizite und implizite Vorstellungen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit

- Interdependenzen zwischen Werteverständnis, Macht und Ökonomie
- Überlegungen zum eigenen didaktischen Vorgehen, zur Unterrichtspraxis im Spannungsfeld zwischen eigenem Anspruch, den Interessen der SchülerInnen und der Institution
- Selbstthematisierungen der PädagogInnen und in der Bildungsarbeit Tätigen

Die Aussagen, die sich auf diese Themenfelder beziehen, müssen im jeweiligen Kontext der Gruppendiskussion betrachtet werden. So liegen z. B. die Aussagen, die sich auf die Selbstthematisierungen als PädagogInnen bzw. in der Bildungsarbeit Tätige und auf die Wahrnehmung und Einschätzung der Klientel bezogen, im Prinzip quer zu den anderen drei Kategorien. Die implizit und explizit aufgestellten ‚Theorien‘, zum Verhalten der SchülerInnen bzw. der Klientel waren in verschiedenen Gesprächssequenzen enthalten.

5.2.1 Einzelauswertung der Gruppe ‚Otter‘

Zunächst wird jede Gruppe hinsichtlich des gemeinsamen Hintergrundes und im Blick auf die Diskursorganisation kurz beschrieben.

Bei den Gruppenteilnehmern (TN) dieser Gruppe handelt es sich um vier männliche Lehrkräfte aus der Sekundarstufe I und II mit den Fächern Biologie, Chemie, Kunst, Lebensmitteltechnologie und Arbeitslehre. Die Gemeinsamkeit der Gruppe besteht darin, dass alle in derselben Schule lehren und einige teils befreundet sind. Sie sind zwar verschiedenen Lehrerzimmern bzw. Lehrergrößräumen zugeordnet, es besteht jedoch eine gemeinsame Erfahrungsebene, da sie alle in einer Schulform tätig sind und Schulveranstaltungen wie z.B. Projekte gemeinsam durchführen.

Zur Diskursorganisation der Gruppendiskussion ist zunächst zu bemerken, dass die (TN) immer wieder Bezug aufeinander nehmen und auf vorher genannte Aspekte zurückgreifen. Die Argumentation wird durch Beispiele, eigene Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrem eigenen Leben untermauert. So greifen die TN z. B. auf Erlebnisse aus ihrer Jugend zurück und bringen diese in die Diskussion ein. Dies ist vor allem dann zu beobachten, wenn es darum geht, die Haltungen der Schülerschaft zu interpretieren. Die Beispiele zeichnen sich häufig durch Reflexion und Rekonstruktionen eigener Erfahrungen mit den SchülerInnen aus. Die TN betrachten diese, wie sie betonen, immer wieder als „neue“ Wesen, auf die man sich einzustellen hat. Sie nehmen sehr bewusst wahr, wie die Lebenswelt sich verändert hat und wie diese Veränderungen sich auf das Schulleben auswirken. Sie reflektieren, wie sich diese veränderten Lebensvollzüge und

– bedingungen von Jugendlichen auch auf den Unterricht auswirken. Es wird betont, dass die gesellschaftlichen Veränderungen die Rolle des Lehrerberufes entscheidend tangieren und die veränderten Sozialisationsbedingungen Jugendlicher z. B. auch Möglichkeiten und Grenzen beeinflussen, bestimmtes Wissen zu vermitteln bzw. überhaupt Zugänge zu relevanten Inhalten zu ermöglichen. Dabei wird auch über den eigenen Anspruch nachgedacht, der bewahrt werden soll. Konkret wird darüber diskutiert, wie erfolgreich Werte und Fähigkeiten vermittelt werden können. Die Ausführungen dieser Gruppe sind insgesamt hinsichtlich der Interpretation des Schülerverhaltens durch einen ‚empathischen Blick‘ charakterisiert. Die TN äußern den Wunsch nach mehr Kooperation untereinander und klagen, dass sie sich in der Schule sehr isoliert fühlen und dem Zwang unproduktiver administrativer Rahmenbedingungen unterliegen. Eine hohe interaktive Dichte wird in der Gruppendiskussion vor allem dort erkennbar, wo sich die TN zu ihrem emotionalen Engagement, besonders aber zur Identifikation mit der eigenen Arbeit äußern. Stark zum Ausdruck gebracht wird das Interesse an der Vermittlung von Grundwerten und die Absicht, die SchülerInnen als Individuen zu achten. Arbeitskontext ist eine Integrative Gesamtschule, die in den 70er Jahren als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem entwickelt wurde, um den Zielen Chancengleichheit, Individualisierung des Lernens, bessere Förderung, soziale Erfahrung und dem Anspruch einer wissenschaftlichen Schule für alle nachzukommen.

Konstruktionen von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

Die folgenden Analysen zum Themenfeld Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit werden in mehrere thematische Aspekte untergliedert, die jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. Untersucht wird zunächst, welche individuellen Gerechtigkeitsvorstellungen im Diskurs der Pädagogen entfaltet werden. Darüber lässt sich eruieren, von welchem Werteverständnis die Lehrenden ausgehen, welche ‚Gerechtigkeit‘ sie bei ihren SchülerInnen oder SeminarteilnehmerInnen vermitteln wollen und welche Maßstäbe sie dabei ansetzen. Dazu werden die Konstrukte von ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Gerechtigkeit‘ analysiert. Ebenfalls wird beachtet, ob und in welcher Form ökologische Probleme angesprochen und bearbeitet wurden. Daraus werden Rückschlüsse auf die grundsätzlichen Verankerungen ökologischer, soziologischer und ökonomischer Aspekte gezogen, die richtungsweisend für das pädagogische Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeit und Gerechtigkeitsaspekte und -prinzipien sind. Die Impulse der Moderatorin waren theoriegeleitet konstruiert, einerseits um die in der Untersuchung erarbeiteten Aspekte einer

ethischen Auseinandersetzung zu Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit zu eruieren, andererseits um zu ermitteln, inwieweit spezifische Aspekte in der Unterrichtspraxis umgesetzt oder bearbeitet werden.

Nachhaltigkeit: „Unsittliches Material“

Zunächst zeigte sich, dass auf den Grundimpuls der Moderation Vorstellungen zum Themenbereich ‚Ökologische Krise‘, in Bezug auf die Probleme ‚Ressourcenknappheit‘ und die ‚Verantwortung‘ für die kommenden Generationen entwickelt wurden.

Karsten: „Ressourcenknappheit und die Verantwortung für die Zukunft. Das ist das, was mir als erstes dazu einfällt und der Versuch, das bewusst zu machen, den Schülern im Unterricht.“ (GD 1, 121)

Die aktuell geführte Benzinpreisdiskussion wird thematisiert und dabei die ökonomische Problematik mit dem Argument von drohenden Arbeitsplatzverlusten in Zusammenhang gebracht. Das Thema ‚Ressourcenknappheit‘ wird präzisiert, indem auf die Benzinpreisdiskussion im Kontext der ökologischen Steuerreform, wie sie in den Medien geführt wurde, Bezug genommen wird. Dabei kommt zum Ausdruck, dass der in den Medien geführte Diskurs zu diesem Thema den TN paradox erscheint. Im weiteren Verlauf kommt die Frage der ‚Verteilungskämpfe‘ ins Spiel, wobei der Ruf nach gesetzlichen Regelungen eingebracht wird. Die TN entwickeln eine Zukunftsvision zum ‚Verteilungskampf‘ um knappe Ressourcen und vermuten, dass sich letztlich ‚der Stärkere‘ durchsetzen wird.

Gerald: „Grundrecht auf billigen Treibstoff. Mit meinem Sohn habe ich gestern Abend noch gesprochen und habe gesagt, na ja, das dauert jetzt nicht mehr lange und da müssen wir uns überlegen, wie wir denn auch machtpolitisch unseren, diesen Anspruch, jederzeit in ausreichender Menge an das Zeug zu kommen durchsetzen. Mit dem Ziel sozusagen, wir müssen dann halt Krieg führen, damit die das Zeug rausrücken.“ (GD 1, 123)

Zu vermerken ist, dass kurz nach Beginn der Diskussion auf einen fehlenden TN hingewiesen wird, der aufgrund seiner fachdidaktischen Ausbildung und seiner Unterrichtserfahrung im Fach Politik im Vergleich zu ihnen selbst als kompetenter wahrgenommen wird: „Da hätten wir X gebraucht, der macht Politik.“ Hier wird deutlich, was für eine spezifische Kompetenz dem Fach Politik in diesem Bereich zugeschrieben wird. Dass mit dieser Feststellung nicht die Bedeutsamkeit des Themas für andere Fä-

cher bestritten wird, wird daran deutlich, indem zugleich bemängelt wird, die Rahmenrichtlinien für Biologie und Chemie wiesen zu wenig Anteile an dieser Thematik aus. Ein wesentlicher Aspekt, den die TN immer wieder in die Diskussion einbringen, ist die vorherrschende Diskrepanz von Ökonomie und Ökologie.

Unter der Berücksichtigung der veränderten Lebenswelt der Schüler verweisen die Lehrenden darauf, dass den SchülerInnen diese Diskrepanz bewusst sei und die Probleme der ‚ökologischen Krise‘ durchaus wahr genommen würden, den Bezug zu sich selbst aber in Frage stellen.

Rudi: „Das ist eigentlich das, was mir in der Schule auffällt, so diese Diskrepanz zwischen Ökonomie und Ökologie. Einerseits, ja, aber mich betrifft es ja nicht. So dieses Beispiel oder Kraftwerke, so und so viel Millionen Tonnen CO₂, kann man sich das vorstellen, wie viel (...) sind denn das?“ (GD, 1, 124)

Eine nähere Analyse ergab, dass die Tn den SchülerInnen kein Desinteresse unterstellen, sondern latente Ängste als Grund für die Abwehrhaltung bei den SchülerInnen vermuten. Dieser Aspekt wird weiter unten detaillierter erläutert. Es lässt sich somit ein gewisser Widerspruch konstatieren, der die Lernsituation in der Schule prägt und mit dem die LehrerInnen in den unterschiedlichen Fächern umgehen müssen.

Die eigenen Erfahrungen mit dem Thema Ökologie, das in den 70er Jahren zunehmend an Brisanz gewann und die Lehrenden prägte, werden aufgegriffen, retrospektiv auf das eigene Verhalten als Jugendlicher und Student reflektiert und mit gegenwärtigem Schülerverhalten in Beziehung gesetzt. Mit dem Rekurs auf die eigene Jugendzeit wird das Bild der „desinteressierten Schülerschaft“ relativiert. Mit der Rückfrage: „Wie waren wir eigentlich damals?“ wird erinnert, dass auch die damalige Bereitschaft zu ökologischem Engagement relativ war: "Das vergisst man oft. Ich glaube bei uns ist auch eine ganze Menge vorbeigegangen.“ Man hätte zwar als Student an Demonstrationen teilgenommen, eine Aktivität, die darüber hinaus gegangen wäre, fand jedoch nicht mehr statt.

Die geringe Bereitschaft heutiger SchülerInnen, sich durch Teilnahme an Demonstrationen für Ökologie zu engagieren, wird am Beispiel einer angekündigten Demonstration illustriert. Ein TN (Josef) äußert die Vermutung, „dass es mehr um eine kleine Selbstvergewisserung der Bürgerinitiativen Lüchow-Dannenberg“ gehe, zu der möglicherweise noch 20 Sympathisanten hinzukämen.“ Eine Begründung für das heutige Desengagement führt er mit Rückgriff auf bereits zwanzig Jahre zurückliegende eigene Erfahrung. Deutlich wird in dieser Erinnerung die Diskrepanz zwischen dem Aufklärungsin-

teresse des Lehrers und der Abwehrhaltung von Schülern aufgezeigt, die der TN so wahrnimmt, dass er seine ökologischen Informationen mit der Metapher ‚unsittliches Material‘ deklariert.

„Da habe ich hinterher (nach der Exkursion nach Gorleben, Anm. d. Verf.) da so Diskussionen zwischen den Schülern mitbekommen, dass sie gesagt haben, ich lasse mir doch mein Leben nicht verderben, ich will das gar nicht wissen. Das ist das, was ich meine. Es ist für die einfach gar nicht auf dem Tablett. Sondern es ist irgendwo hintergründig eine Bedrohung. (...) Und ich komme mir immer ganz komisch vor, weil ich nun dieses Material nach Hause geschickt bekomme und dann auch zur Kenntnis nehme und das auch durchackere, wenn ich das mit in die Schule nehme. Es ist also so ein bisschen wie, man bringt irgendwie so unsittliches Material mit aus einer Welt, die nicht die Welt der Schüler ist.“ (GD 1, 126)

Während die Gesprächsteilnehmer trotz der Relativierungen aber deutlich werden lassen, dass ökologisches Engagement für sie früher irgendwie zum Lebensstil dazugehört habe, lägen die Interessen der SchülerInnen heute im großen und ganzen in anderen Lebensbereichen: Dennoch werden ‚styling und fun‘ eher als vordergründige Attitüden wahrgenommen. Es ist jedoch nicht einfach nur eine Art hedonistisches Lebensprinzip, das ein zunehmendes Desinteresse an Nachhaltigkeitsthemen bei SchülerInnen begünstigt. Ein Kernproblem, dass sich in dem ‚ich will es gar nicht wissen‘ äußert, scheint darin zu liegen, dass im Zusammenhang mit der Thematik unterschwellig Ängste und Gefühle von Bedrohung wirksam werden. Daneben wird auch eine generelle Angst vor der Zukunft bei den Jugendlichen angenommen, die als Barriere für eine unterrichtliche Thematisierung wirkt und zum Ausdruck gebracht wird, dass die SchülerInnen sowieso schon ein hohes Maß an Zukunftsangst haben und sie das in der Schule auch so von sich persönlich ausgehend nicht besprechen wollen oder auch nicht können.

Ein TN (Josef) bezieht diese Aussage auf eine Erfahrung, die er mit seiner Klasse in einer Ausstellung von Schwitters machte, in der seine SchülerInnen eine Plastik abschreckend fanden. Er sieht hier die Wirksamkeit eines Abwehrmechanismus, der verursacht, dass die SchülerInnen sich nicht mit den ‚Abfällen‘ der Gesellschaft auseinander setzen wollen. Diese Einschätzung wird an mehreren Stellen in der Gruppendiskussion vom gleichen TN eingebracht, jedoch nicht näher aufgegriffen. So sagt er an anderer Stelle, dass Jugendliche angesichts der begrenzten Natur in der Großstadt ein Empfinden dafür entwickelt haben, „wie sich die Stadt über die Natur schiebt“. Seine Ein-

schätzung, dass dieser Ohnmachtserfahrung nicht mit Gegenerfahrungen von Natur begegnet werden kann, wird im folgenden Zitat deutlich:

„... sie sehen, dass sie auch völlig unmächtig gegen diesen Prozess sind. Also sei es, dass die Preussag da baut oder sei es, dass da irgendwo Wohnungsbau betrieben wird, aber ich kann im Grunde genommen mit ihnen nicht ehrlich da raus gehen und auch nicht in den (Name)Park gehen und sagen: ‚Guckt mal, hier ist die Natur.‘“ (GD 1, 1217)

Der Aspekt der bei den SchülerInnen wahrgenommenen Ohnmacht wird von der Gruppe nicht weiter aufgegriffen. Statt dessen folgt ein Diskussionsteil, in dem das Desinteresse an Ausflügen in die Natur mit fehlenden Naturerfahrungen, Dominanz anderer Interessen, aber auch mit gesellschaftlichem Wandel begründet wird. Diese Wahrnehmung bleibt nicht ohne Wirkung auf die Handlungspraxis der Lehrenden. Die Beobachtung, dass die Schülerschaft ein anderes Verhältnis zu ökologischen Themen hat, als man selbst, trägt dazu bei, dass Unsicherheiten auftreten, wie man in der Unterrichtspraxis mit dem Problem umgehen soll. Das Unbehagen findet seinen Ausdruck, in der bereits oben angeführten Klassifizierung als „unsittliches Material“, das nur mit einem „komischen“ Gefühl eingebracht werden kann. Diese hier ausgesprochene generelle Verunsicherung in Blick auf die Thematik ‚ökologische Krise‘ und die nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte wird im Verlauf der Gruppendiskussion immer deutlicher. Bei der Analyse der Äußerungen zu den Handlungsmöglichkeiten als Lehrer mit dieser Thematik unterrichtspraktisch umzugehen, wird dieser Aspekt vertieft.

Sowohl ‚Gerechtigkeit‘ als auch ‚ökologische Krise‘ werden als abstrakte Themen beschrieben, die nicht im Wahrnehmungshorizont der SchülerInnen lägen. Die Problematisierung von gegenwärtigen Gerechtigkeitsfragen und Fragen der ‚ökologischen Krise‘ rufen eine Ratlosigkeit hervor, der mit einem diffusen utopischen Hoffnungsdenken begegnet wird und dem Hinweis auf makropolitische Lösungen.

Gerald: „Gerechtigkeit und ökologische Krise das ist, übersteigt so mein Vorstellungsvermögen. Also, ich habe ja vorhin eingeworfen, wir müssen uns da, wenn wir das ernst nehmen wollen, vor dem nächsten Krieg wappnen. Ich habe da auch immer wieder so an dem Punkt Frage Ressourcenknappheit im letzten Jahr mit einer 10. ein Gespräch gehabt, auf welche Konsequenzen das alles so hinausläuft, wenn wir sagen, also das ist eigentlich selbstverständlich, das erwarten wir auch, wo man denn da an die Grenzen stößt. (...) Aber es bleibt Rat-

losigkeit zurück. Wir hoffen eigentlich immer, dass es so weitergeht. Ich eigentlich auch. Das übersteigt meine Vorstellungskraft, dass wir da an einen Punkt kommen, wo wir wirklich ganz gravierend auch in unsere gesellschaftlichen Verhältnisse auch eingreifen müssen. Ich habe da auch so die Vorstellung, dass ich da nicht mehr so viel mit zu tun haben werde. Das man da weit gehend eingreift, das würde sehr, zu einer gesellschaftlichen Erosion führen können. Das es da so länderübergreifende Mechanismen gibt, die das regulieren.“ (GD 1, 218)

In dem oben analysierten Diskussionsausschnitt wird deutlich, dass die in Bezug auf die SchülerInnen konstatierte Hilflosigkeit gegenüber den ökologischen Probleme, die zur Verdrängung führt, auch dem TN selbst nicht fremd ist. Er bringt diese Hilflosigkeit zum Ausdruck, indem er davon spricht, dass „wir“ alle hoffen, dass es „so weitergeht“, etwas getan werden müsse, er für sich aber keine Möglichkeiten sehe.

In der Gesamtgruppe werden die eigenen Ängste und Gefühle von Hilflosigkeit angesichts ökologischer Probleme allerdings eher indirekt zum Ausdruck gebracht. Wie bereits angedeutet, reflektieren und rekonstruieren die TN ihre eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse zum Thema Ökologie. Sie stellen sich als interessiert dar und nehmen Bezug auf die von ihnen miterlebte „Ökobewegung“ der 70er Jahre.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass der Begriff Ökologie für bestimmte Gruppen im politischen Kontext immer schon negativ besetzt war. Es bestätigt sich der Hinweis in der Untersuchung, dass Ökologie bei den SchülerInnen heute weitgehend obsolet geworden ist, ein Sachverhalt, auf den bei einschlägigen Tagungen immer wieder hingewiesen wird.

Als weitere Beobachtung führen die TN an, dass ein Wandel im Blick auf die Einschätzung von Energieformen zu verzeichnen sei. Während für sie eine Ablehnung von Atomkraft selbstverständlich gewesen sei, registrieren sie heute eher eine Akzeptanz, die besonders durch das Arbeitsplatzargument gestützt werde.

Ein TN (Gerald) rekonstruiert seine Erfahrungen mit dem Wort „Öko“ und stellt in Blick auf seine heutigen Erfahrungen mit seinen SchülerInnen fest, dass es seine differenzierende Komponente verloren habe und damit auch gegenüber seinen SchülerInnen der Legitimationsdruck gefallen sei. Deutlich wird in seiner Äußerung, dass der Ökologiethematik für ihn eine unbedingte Relevanz zukomme, es zugleich selbstverständlicher behandelt werden könne, weil es offizielle Anerkennung gewonnen hätte, in den Richtlinien verhaftet und in den Medien präsent sei.

Gerald: „Also, ich erinnere mich, dass in meiner Zeit Öko ein Schimpfwort war. Das finde ich nicht mehr. Also, es gibt wenig Stellen, wo ich dann so ganz entschieden an dieses Problem im Unterricht ran muss, aber da, wo ich das muss, habe ich, stehe ich, wie ich finde, nicht mehr so unter dem Legitimationsdruck wie noch vor 5 Jahren.“ (GD 1, 127)

Ein weiterer Aspekt der Diskussion bezieht sich auf die Differenz von Naturerfahrungen und -wahrnehmungen der SchülerInnen gegenüber deren Verhältnis zur Natur. Auch hier sind wieder biografische Erzählungen der TN aufschlussreich. Übereinstimmend wird eine deutliche Abnahme hinsichtlich des Interesses und der Motivation, ‚die Natur‘ zu erfahren, verzeichnet. Dies wird wesentlich auf die fehlenden Möglichkeiten der Schülerschaft zurückgeführt, Natur heute überhaupt noch authentisch erleben zu können. Es wird die These vertreten, dass eine Beziehung zur Natur direktes Erleben und damit Begegnungen mit der Natur voraussetze. Da diese Naturerfahrungen jedoch heute vor allem in der Stadt nur noch selten möglich seien, spiegle sich dieser Mangel in einem veränderten Naturempfinden und einer veränderten Wahrnehmung der Natur auf Seiten der SchülerInnen.

Im Diskurs über Naturerfahrung werden Zusammenhänge zwischen Naturentfremdung, Sehnsucht nach Natur und von ‚Natur als romantisch behaftetem Raum‘ hergestellt. Es wird einerseits eine Sehnsucht angenommen, nach dem was nicht vorhanden ist, aber auch darauf hingewiesen, dass Fremdes auch Ängste hervorrufen und ‚unheimlich‘ werden könne. Dies verdeutlicht ein TN (Josef) mit Bezug auf seine Erfahrungen im Kunstunterricht und seiner Interpretation von Schülerarbeiten, in denen Sehnsucht nach heiler Natur zum Ausdruck komme und zugleich auch die Wahrnehmung zerstörter Natur als bedrohlich dargestellt werde:

„Also, mit der Naturentfremdung geht ja einher eine Naturvergötterung. Also, was einem fern ist, das wird einem ja entweder unheimlich oder man entwickelt da auch so eine diffuse Sehnsucht. Und das kann man in den Kunstarbeiten, also auch während meines gesamten Berufslebens und auch schon, als ich selber Schüler gewesen bin, sagen, dass die Romantik noch nicht aufgehört hat. Die Romantik wird auch nicht aufhören, solange eben diese Entfernung von der Natur so ist. Ihnen ist auch schon klar, und das wird auch immer wieder zum Gegenstand von Bildern gemacht, dass die Natur zerstört wird, und dass man also so auch Kontraste von heiler Natur und zerstörter Natur sehr gut zum Thema machen kann, das will ich überhaupt nicht bestreiten. Wenn die Schüler also

selbstständig in der Schulstraße Bilder an die Wände bringen sollten, ist sehr häufig das Motiv aufgetaucht, eine Ziegelmauer, da wird ein Loch reingeschlagen, und in diesem Loch ist dann eine Blumenwiese zu sehen und jemand krabbelt also durch dieses Loch durch.“ (GD 1,1132)

Über Visionen und Utopien, dem Darstellen von Kontrasten von heiler und zerstörter Natur werde versucht, diese Zugänge wieder zu erarbeiten. Deutlich wird die Annahme bekräftigt, dass der Einfluss eines Lebensraumes, der kaum sinnliche Erfahrungen mit der Natur ermöglicht, den Umgang und die Wahrnehmung von Natur prägt.

Weiterhin wird in diesem Zusammenhang darüber diskutiert, dass die SchülerInnen wegen des Beziehungsverlustes zur Natur nicht mehr wüssten, was wirklich Natur sei. Hier herrscht Konsens in der Gruppe, es handelt sich sehr deutlich um eine geteilte Erfahrungsdimension. Die im Kontext der Naturethik-Debatte geführte Diskussion um sog. Natursurrogate wird durch den TN (Josef) aufgenommen und mit ironischem Unterton als alternative Naturschonung durch Erlebnisparks vorgeschlagen. Er bezieht sich hier auf eine Diskussion über eine bald anstehende Abschlussfahrt, die zwei andere TN bald mir ihren Klassen durchführen wollen und kritisiert diese Reise:

„(...) genau, es ist alles da, es ist dann auch sehr konsequent, dass man solche Erlebnisparks dann mit der Freiheitsstatue ausstattet. Dann muss auch keiner mehr nach New York fahren. Am besten auch noch einen Dschungel dort macht und alle anderen Landschaften der Erde dort vereinigt. Und dann fährt man da eben hin und schaut sich das an. Die wirklichen Naturlandschaften werden dann vom Tourismus verschont. Also, ich kann diesen Gedanken ganz viel abgewinnen, weil, sie erleben ja sowieso nichts mehr. Also, diese beiden Kollegen, ohne dass ich die jetzt persönlich angreifen möchte, fahren nächste Woche mit dem Bus nach Spanien. Und ich finde es wirklich nicht nur ökologisch, sondern auch ideologisch vollkommen falsch. Sie sollten auf dem Autobahnring um Hannover 14 Stunden rumfahren und dann in den Heidepark abbiegen.“

Gerald: „aber der müsstest noch ein bisschen spanisch verändert werden. (Alle lachen). Oder es sollte ein Fahrsimulator sein, ein Bus als Fahrsimulator, denn darauf kommt es ja überhaupt nicht an, dass sie nach Spanien fahren. Nur, es muss weit sein. Und dieses weiter, höher,“

Rainer: „Ich kann es von meinem Tutorium zumindest sagen, die hatte ich eigentlich so mehr oder weniger so darauf eingenordet, weniger zu fahren, also

eine Woche Ijselmeer, Wattenmeer, bisschen Meeresbiologie, solche Sachen. Und das sollte eigentlich stattfinden während einer Aktionswoche, und die ist gestrichen worden. Ja wohin? Ans Meer. Und irgendwann war dies hier so eine Art Kompromiss. Aber einmal im Leben tue ich mir das an.“ (GD 1,1142)

Daneben wird die Auswirkung des Phänomens Schnelllebigkeit auf die Entwicklung von Nachhaltigkeitsbewusstsein reflektiert. ‚Naturerfahrung‘ wird mit einer resignativen und leicht ironischen Haltung als Ruheort und als Kontrasterfahrung zur Schnelllebigkeit der Gesellschaft beschrieben. Dabei werden naturethische Argumente berührt, die im öffentlichen Diskurs eher ausgegrenzt werden, weil sie im Kontext eines Zweck – Nutzen - Ansatzes nicht verrechenbar sind. Mit Blick auf die ‚ökologische Krise‘ wird deutlich, dass im Rahmen der Unterrichtsgestaltung versucht werde, die vorgegebenen Themen der Curricula miteinander in Beziehung zu setzen und so Vernetzungen herzustellen¹²⁵.

„Mit Gerechtigkeit irgendwie, das ist für mich ein Traum“

Auf die Frage der Moderation nach den Gerechtigkeitsvorstellungen der TN stellten sich eine länger anhaltende Pause ein. Zunächst wird nur ein Verständnis von Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Funktion als Lehrer entwickelt. Deutlich wird ‚Gerechtigkeit‘ sowohl im Bereich der Politik als auch im individuellen Bereich als Wunschvorstellung deklariert. Außerdem wurde auf die Standpunktbezogenheit und Abhängigkeit von der subjektiven Interessenlage abgehoben. Gerechtigkeit wird somit eher als ein abstrakter Begriff verstanden, der eine utopische Komponente enthält. Hinzu kommt der Gedanke, dass ‚Gerechtigkeit‘ von der individuellen Perspektive abhängt.

Rudi: „Mit Gerechtigkeit irgendwie, das ist für mich ein Traum. So bei dieser Politikervereidigung ‚Gerechtigkeit gegenüber jedermann‘, dann frage ich mich, wie kann jemand so was sagen. Für mich gibt es das nicht. Und es ist auch gerade bei solch einem vernetzten System, wie du das jetzt gezeigt hast. Ich sehe das auch, wenn ich mit Schülern diskutiere, auch über ökologische Zusammenhänge. Es ist eigentlich immer eine Frage des Standpunktes. Neulich habe ich eine Diskussion zum Thema Gentechnik mit einer Schülergruppe geführt. Aus unserem Standpunkt ist das prima. Aber wenn du jetzt eine Stoffwechselkrank-

¹²⁵ Weitere Erläuterungen siehe unten.

heit hast, die erblich ist, wenn du betroffen bist, siehst du das aus einer völlig anderen Perspektive. Und dieser Zusammenhang, wo man versucht, im vernetzten System zu denken oder so was anzustoßen, dann ist dieser Begriff unheimlich abstrakt.“ (GD 1, 1215)

Aus der Perspektive der Lehrerrolle wird Gerechtigkeit besonders unter dem Aspekt reflektiert, anderen ‚Menschen‘ gerecht zu werden. Gerade in Blick auf Schule als Institution, die über weitere Lebenschancen mitentscheidet („Platzanweiserfunktion“) wurde das Unbehagen und die Handlungsunsicherheit deutlich, durch die Notengebung über soziale Chancen zu entscheiden.

Josef: „Ein anderes Gerechtigkeitsproblem - das finde ich immer ganz, ganz schwierig oder das schwierigste an unserem Beruf - das ist die Frage der Bewertung. Was muss ich alles wissen und einbeziehen und bedenken, wenn ich einem Schüler irgend eine Note oder eine Punktzahl gebe? Dieses berühmte Beispiel von dem Elefanten, dem Affen und der Schlange, die alle auf den Baum klettern sollen, ist sicher allen geläufig. Und wo sind eigentlich die Voraussetzungen? Und ich schwanke da zwischen großen Extremen, zwischen einer völligen ‚Kleinfisseligkeit‘ an Benotungen und an Tests und Abfragen und dem Einschätzen, dass ich im Grunde genommen nur so eine Basis im Bauch habe. Ich finde da überhaupt keine, also für mich, das hat auch was mit meiner Persönlichkeit zu tun, keine klare Strategie, dass ich so und so dieses Problem für mich löse. Sondern ich löse es immer anders. Ich probiere da unheimlich rum.“ (GD 1, 1211)

Ein anderer TN (Karsten) bringt sein Problem, das rechte Maß bei der Notengebung zu finden, folgendermaßen zum Ausdruck:

„Gerechtigkeit gegenüber meinen Schülern, das soll eigentlich, da fühle ich mich dann wohl, wenn beide möglichst wenig Schmerzen dabei empfinden. Wenn ich jemandem eine schlechte Zensur geben muss, dann habe ich das Gefühl, ich muss das machen, dann ist der traurig. Oder manchmal ist es schlimmer als traurig sein. Auf der anderen Seite kann ich es aber nicht über mich bringen, dann einfach nur, weil es eben ein netter Mensch ist oder weil er jetzt traurig ist. Also, das Maß finden, wo es eigentlich am wenigsten schmerzt, bei beiden, ist nicht immer so einfach zu finden.“ (GD 1, 1217)

Die Gerechtigkeitsproblematik spitzt sich im Erfahrungsbereich der Lehrenden zu auf die gerechte Schülerbeurteilung. Sie empfinden unter dem Anspruch, gerecht zu benoten und gerecht zu Handeln, einen ständigen Widerspruch und sehen sich gefordert, ihre persönlichen Kriterien und Ansprüche immer neu zu reflektieren und eine Balance zu finden. Damit stehen sie in einer ständigen Suchbewegung. Deutlich wird der Bezug zwischen Emotionalität und Gerechtigkeit, wenn beschrieben wird, es bereite „Schmerzen“, jemanden ungerecht zu behandeln.

Ein damit zusammenhängender Aspekt ist, dass sich diese Spannungen in den Vorstellungen von Gerechtigkeit auch darin niederschlagen, wenn es um die Orientierung von SchülerInnen im Kontext des sozialen Lernens geht. Einige TN sprechen an, dass sie Wert darauf legen, AußenseiterInnen in die Klassengemeinschaft integriert und Werte wie Toleranz, Solidarität und Empathie vermitteln zu wollen. Die TN äußern deutlich ein persönliches Interesse an der Wertevermittlung und zeigen sich in diesem Bereich auch emotional involviert. Die Äußerungen in Blick auf individuelle Gerechtigkeit weisen immer wieder auf eine Reflexion über Gewissen und Moralverständnis hin. Das Problem des gerechten Handelns nimmt in den Überlegungen breiten Raum ein. Selbstkritisch wird das eigene Handeln diskutiert, indem individuelle Hürden und Probleme mit dem gerechten Handeln klar benannt und eigene Widersprüche aufgezeigt werden. Der Anspruch, individuelle Gerechtigkeitsvorstellungen und allgemeine Gerechtigkeitsnormen in einen Zusammenhang zu bringen, bzw. zu vermitteln, führt in der Alltagserfahrung des Unterrichts, nach Ansicht eines TN (Rudi) in eine Dilemma -Situation.

„Das ist für mich auch ein Dilemma an der Schule. Was kann ich da eigentlich? Ich kann eigentlich nur versuchen, bestimmte Standpunkte klar zu machen. Irgendwann musst du dich für deinen persönlichen Standpunkt entscheiden. Dann ist Gerechtigkeit abstrakt. Das finde ich unheimlich schwer, dass zu vermitteln -. (...) Wenn wir uns beide einigen, ist es doch nur ein Kompromiss. Oder der Stärkere setzt sich durch.“ (GD 1, 1215)

Hier wird u. a. die Problematik der schnellen Entscheidung thematisiert, die entweder zu einem formalen Kompromiss oder zur Unterwerfung einer Partei führt. Weitere Diskussionsbeiträge beziehen sich auf den Zusammenhang von Gerechtigkeitsvorstellungen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, sowie auf Gerechtigkeit im Sinne gerechten Handelns, dass man etwas gerechtfertigt tun kann, bzw. tun sollte.

Interdependenzen von Macht, Werteverständnis und Ökonomie

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die gesellschaftlichen Möglichkeiten, der ökologischen Krise zu begegnen, eingeschätzt werden.

Die Analysen zeigen zunächst, dass die TN recht schnell auf den Zusammenhang zwischen *Ökonomie* und *Ökologie* verweisen und in ihren Argumentationsmustern darauf zurückgreifen. Die individuellen Möglichkeiten, der ‚ökologischen Krise‘ zu begegnen, werden als eher gering eingeschätzt. Lediglich als Lehrende hätten sie, jedoch auch nur sehr begrenzt, die Möglichkeit Denkanstöße zu geben und auf bestimmte Zusammenhänge zu verweisen. Die sich daraus ergebenden Rückschlüsse für methodische und didaktische Konzeptionen werden an anderer Stelle eingehend analysiert. Hier soll zunächst nur festgehalten werden, dass die *eentlichen Handlungsmöglichkeiten* in den Bereichen *Politik* und *Wirtschaft* gesehen werden.

Die im Kontext von Nachhaltigkeit und ‚ökologischer Krise‘ genannten Probleme der ‚Ressourcenknappheit‘ wurden von den TN am Beispiel der zurzeit des Gespräches in den Medien geführten Benzinpreisdiskussion diskutiert. Dabei kam einerseits der Gesichtspunkt zur Geltung, dass es sich bei Öl um eine Ressource handelt, die endlich ist und deren Verbrauch gebremst werden müsse, andererseits wurde die ökonomische Problematik aufgegriffen. Indem mehrere Diskussionsteilnehmer das Argument des drohenden Verlustes von Arbeitsplätzen mit Verweis auf die damit verbundenen individuellen Schicksale in die Diskussion einbringen, findet sich der latente Hinweis, dass hier grundlegende Gerechtigkeitsfragen berührt werden. Deutlich kommt die Spannung zwischen nachhaltigem, ökologischem Handeln und konkreten ökonomischen Zwängen zum Ausdruck.

Karsten: „Diese Diskrepanz, warum die jetzt auf die Straße gehen, das hängen ja auch Schicksale daran. Die Leute die z.B. Speditionen haben oder auch die Bauern, ich weiß von den Bauern, dass die nicht so viel Geld verdienen. Und wenn die erheblich mehr für den Sprit bezahlen müssen, sind das noch weitere Kosten. Und das muss man auch berücksichtigen. Das ist eine andere Geschichte als wenn wir fahren. Wo es nicht unbedingt nötig ist. Einige müssen da ja mit leben. Und müssen das Zeug bezahlen. Und da kann ich schon verstehen, wenn da ... (unverständlich).“ (GD 5, 521)

Ein TN schildert, wie über die begrenzten Ressourcen in der Schule mit einer 10. Klasse diskutiert wurde. Dabei wird deutlich, dass es sowohl den Lehrenden als auch den SchülerInnen sehr schwer fiel, Zugang zu den Themen zu finden, da die räumlichen und zeitlichen Dimensionen von Krisenfeldern abstrakt und oftmals im globalen Rahmen darge-

stellt und diskutiert werden. Für die TN resultiert daraus eher Resignation oder Hilflosigkeit, als eine Motivation zu individuellen Handlungs- und Lösungsstrategien.

Gerald: „Aber es bleibt Ratlosigkeit zurück. Wir hoffen eigentlich immer, dass es so weitergeht. Ich eigentlich auch. Das übersteigt meine Vorstellungskraft, dass wir da an einen Punkt kommen, wo wir wirklich ganz gravierend auch in unsere gesellschaftlichen Verhältnisse auch eingreifen müssen.“ (GD 1, 1218)

Artikulierte wird eine vage Hoffnung auf eine gesellschaftliche oder staatliche Intervention und Vertrauen darauf, dass irgendeine eine Macht in globaler Perspektive regulierend eingreift, wenn es irgendwann dringlich sein sollte, was bereits erläutert wurde.

Gerald: „Das man da weitgehend eingreift, das würde sehr zu einer gesellschaftlichen Erosion führen können. Dass es da so länderübergreifende Mechanismen gibt, die das regulieren.“

Wie bereits zum Themenbereich Gerechtigkeit gezeigt wurde, nehmen die TN zwar Bezug auf Probleme der ökologischen Krise, konstatieren aber zugleich z.B. in Blick auf die Atomkraftproblematik einen Gewöhnungseffekt. Im Blick auf die eigene Situation wird wahrgenommen, dass man sich selbst ‚früher‘ im Kontext der Gefahren von Kernenergie und deren Folgen engagiert habe, sich heute in der Situation befinde, zwar noch besser über die Risiken informiert zu sein, zugleich sich aber mit ökonomischen Argumenten, wie z. B. dem Arbeitsplatzargument, abfinden müsse. Resignativ wird festgestellt, dass der Wirksamkeit des Arguments des billigen Atomstromes wenig entgegengesetzt werden könne, obwohl sich bereits schwere Zwischenfälle im Umgang mit dieser Energieform zugetragen haben. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Problematik der Energieformen wie Kernenergie zu den spezifischen Feldern der ‚ökologischen Krise‘ zählt, deren Auswirkungen nur relativ erfahrungsfern wahrgenommen werden können. Im wesentlichen sind Auswirkungen der Kernenergie - ähnlich dem Phänomen Ozonloch und Treibhauseffekt - nicht unmittelbar ‚spürbar‘, während die erkannten Folgewirkungen für die kommenden Generationen als fatal einzuschätzen sind. Ähnlich ‚fern‘ liegt die Problematik mit der Ressource Wasser in den Ländern der Dritten Welt, so dass die Distanz Verdrängung ermöglicht. ‚Wir hören zwar von dem Elend, aber es betrifft uns nicht.‘

Möglichkeiten und Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns - „Ich will aus denen keine Ökologen machen“

Die Äußerungen der TN zu den konkreten Einflussmöglichkeiten durch pädagogisches Handeln in einem bestimmten institutionellen Kontext wurde bereits oben analysiert. Hier interessieren besonders die Erzählungen von direkten Beispielen aus der Praxis. Da es sich hier um subjektive Rekonstruktionen handelt, lassen die Äußerungen keine Rückschlüsse auf die objektive Unterrichtspraxis zu. Der Analyse zugänglich sind nur Äußerungen über die Bemühungen und Haltungen der Lehrenden, mit denen sie die SchülerInnen zu erreichen versuchen. Hier interessiert besonders der Zusammenhang zwischen diesen Bemühungen und dem Bild von ihrer Klientel und ihrer Wahrnehmung der Nachhaltigkeitsproblematik. Die Einschätzung der Möglichkeiten als Lehrer, die SchülerInnen für ökologische Themen zu interessieren, werden ebenfalls näher analysiert. Implizit und teilweise explizit werden auch pädagogische Prinzipien wie Betroffenheit, ‚Katastrophenpädagogik‘, Aufklärung und Erlebnispädagogik diskutiert.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Lehrenden ihre *Unterrichtsprinzipien* stark im Kontext der sich immer wieder aufs Neue *verändernden Lebenswelt der SchülerInnen* reflektieren. Was noch vor fünf Jahren für sinnvoll gehalten wurde, nämlich Exkursionen in den Wald mit SchülerInnen der Oberstufe, wird inzwischen für nicht mehr realisierbar und angemessen gehalten. Für diese Gruppe ist es schwierig, die Inhalte von Unterricht und dessen Planung losgelöst vom Kontext der veränderten Lebenswelt zu betrachten. Der Aspekt der veränderten Kindheit hat nach dieser Wahrnehmung unmittelbaren Einfluss auf die negativen Einstellungen zu ökologischen Themen, die quasi ‚out‘ sind und deren Inhalte eher auf Ablehnung und Missfallen stoßen. Wenn dennoch einzelne SchülerInnen Interesse zeigen, läge das daran, dass sie z. B. in Naturschutzverbänden oder bei den Pfadfindern engagiert seien. Sobald diese jedoch ihr Engagement und ihre Kenntnisse in der Schule offenlegten, würden sie seitens der MitschülerInnen nicht ernst genommen. So hätten die Lehrenden festgestellt, dass in privaten Gesprächen mit den engagierten Schülern ein guter Austausch zum Thema Ökologie möglich sei. Da der Kollektivdruck der Gruppe diese jedoch zu „Außenseitern“ mache, fänden solche Gespräche selten im Unterricht statt. Konstatiert wird überdies auch ein altersspezifischer Umgang mit Natur und Tieren. Im Primarbereich könne man noch den Müll mit den Kindern trennen und sie versorgten die Tiere in der Schule, danach aber stünden andere

Aktivitäten und damit verknüpfte Interessenlagen im Vordergrund und ökologisches Handeln sei „dann nicht mehr angesagt“.

Es zeigt sich, dass der Aspekt der bei den SchülerInnen konstatierten veränderten Naturwahrnehmung für die Überlegungen der Lehrenden zum Bereich Unterricht richtungsweisend ist. Dies wird z. B. dann deutlich, wenn sie Überlegungen anstellen, wie sie methodisch mit dieser Situation umgehen können. Im folgenden Diskussionsausschnitt wird erkennbar, dass ein TN (Karsten) aufgrund von vorangegangenen Negativerfahrungen inzwischen darauf verzichtet, an das Engagement einzelner SchülerInnen anzuknüpfen.

Karsten: „Ja, das gibt es. Ich habe im Biologiekurs einen Schüler sitzen, der sich sehr darum kümmert, der, ich weiß nicht, der macht auch Freizeitaktivitäten in diese Richtung. Der erzählt immer von Demonstrationen, auf die er geht. Es geht also darum, dass er durchaus interessiert ist an dieser Problematik und auch was dafür tut. Und für ihn das auch wichtig ist. Und daneben sitzen zwei oder saßen, denen war das völlig wurscht, die haben sich mal dermaßen in die Flicker gekriegt, was ist das für ein Blödsinn, das sich da jemand kümmert und engagiert und was da alles gewesen ist, das interessierte die überhaupt nicht. (...) Und ich versuche das im Unterricht zunächst aufzugreifen, aber ich habe so das Gefühl, dass die da gar nicht so sehr, da kommt kaum eine richtige Diskussion. Das ist ganz selten, zu offiziell während des Unterrichts, privat kann man da eher mit ihnen reden, aber während des Unterrichts da scheinen sie sich auch nicht so dahinter stellen zu wollen.“ (GD I, 125)

Als Erklärungsmuster für das Verhalten der SchülerInnen wird deren Ablehnung oder Verdrängung des Themas angeführt. Die Interessenlagen der SchülerInnen seien untrennbar mit dem Verfügen über materielle Ressourcen verknüpft. Betroffenheit werde bei den SchülerInnen nicht wahrgenommen. Dieses Defizit wird als ein Erklärungsmuster für ihr Desinteresse an nachhaltigkeitsrelevanten Themen angeführt.

Rudi: „Noch einmal zu der Zukunftsangst. Manchmal habe ich das Gefühl, vieles geht an denen wirklich vorbei. Also, so ein Beispiel für mich, wo ich wirklich nachdenklich geworden bin: Ich habe so ein Ernährungsprojekt gemacht, über gesunde Ernährung. ‚Also, eigentlich betrifft uns das ja überhaupt nicht.‘ (...) Und ähnliches habe ich dann auch schon in solche Diskussionen, also Ressour-

cenknappheit gehört: „Es betrifft mich im Moment überhaupt nicht. Die Kohle muss rollen für das Wochenende.“ (GD 1, 122)

Ein TN (Karsten) erläutert an anderer Stelle, dass es in seiner Schule lebende Tiere gäbe, die von den Schülern versorgt werden. Es wird jedoch hinterfragt, ob die darin gezeigte Verantwortung gegenüber Tieren nicht eher durch ‚Machtwunsch‘ begründet sei, in einem Bereich in der Schule zuständig zu sein.

Am Beispiel von Langzeitprojekten wird auf die Erfahrung verwiesen, dass diese effizienter seien als herkömmlicher Unterricht, da hier grundlegende Zusammenhänge vermittelt werden könnten. In diesem Zusammenhang wird von den Lehrenden der Wunsch geäußert, mehr flexible Zeit durch zusammenhängende Stunden zur Verfügung zu haben, da es dann möglich wäre, erfahrungsorientiertes Lernen bspw. an außerschulischen Lernorten einzubeziehen. Die strukturelle Vorgabe des 45 min Taktes stehe solchen Möglichkeiten im Wege.

Gerald: „Ich glaube auch, dass die Aufnahmebereitschaft für solche Erfahrungen dann besser ist, wenn man mit denen 14 Tage einen Waldaufenthalt hat. Ich habe das noch nie gemacht. Fand das immer sehr spannend. Aber einige Kollegen haben das ja gemacht. Und ich denke, dass das dann anders ist.“ (GD 1, 1217)

Der Beziehungsverlust der Jugendlichen zur Natur kann bei dieser Gruppe als ein leitendes Element der gesamten Diskussion angesehen werden. Als Gegenreaktionen werden die Chancen außerschulischer Lernorte und Realbegegnung in Verbindung mit sinnlichen Naturerfahrungen im Kontext der Lebenswelt der SchülerInnen reflektiert.

„Direkte Begegnungen sind unheimlich schwer mit Natur. (...) Na, ja das nicht, aber woanders, wo keine Mücken sind. Oder wenn sie irgend etwas anfassen sollen... (...) Ganz schwer: also, es lässt sich hier kaum machen.“ (GD 1, 1210)

Der TN Karsten greift diese Überlegungen auf und bestätigt den Eindruck aufgrund seiner eigenen Erfahrungen. Auch hier wird auf die eigenen Erfahrungen über die Jahre hinweg Bezug genommen und eine Veränderung zu früher konstatiert. Was noch vor einigen Jahren möglich war und für produktiv erachtet wurde, scheint heute nicht mehr machbar. Mit einer leicht resignativen Haltung wird zum Ausdruck gebracht, dass es keinen Zweck (mehr) habe, mit den SchülerInnen noch in den Wald zu gehen, da diese sich für andere Dinge, wie z. B. Rauchen einer Zigarette interessieren würden und sich nicht auf das Anliegen des Lehrers einlassen. Im Kontext der Schilderungen von der Arbeit eines Kollegen, der versucht mit seinen SchülerInnen ‚Natur mit allen Sinnen zu

erkunden und wahrzunehmen‘, wird die eigene Praxiserfahrung resignativ zum Ausdruck gebracht.

Rudi: „Das habe ich in den letzten Jahren immer wieder versucht und bin höchstens 1mal da raus gewesen, weil das keinen Zweck hat. Die kommen an, setzen sich auf die Bank und rauchen und unterhalten sich.“ (GD 1, 1211)

Diese resignative Haltung des Lehrers und das antizipierte Desinteresse der SchülerInnen führte dazu, solche Exkursionen nicht mehr durchzuführen.

Ein weiterer Diskussionsgang wendet sich Fragen zu, die das soziale Milieu der SchülerInnen als Einflussfaktoren für die Wahrnehmung von Problemlagen berühren. Die unmittelbare Umgebung und das Einzugsgebiet der Einrichtung, in der die Lehrenden tätig sind, wurde als sozialer Brennpunkt eingestuft. Die Lebensbedingungen dieser überwiegend sozial benachteiligten SchülerInnen wurden als Faktoren beschrieben, die den Unterricht beeinflussen. Illustriert wird dies am Beispiel eines Schülers, der in die Schule kommt und zuvor die gewalttätigen Übergriffe des Vaters auf die Mutter beobachtete. Hier seien Problemlagen in Rechnung zu stellen, die die Wahrnehmung von Problemen auf Seiten dieser SchülerInnen grundlegend beeinflussen. Angesichts eigener massiver Schwierigkeiten im Elternhaus müssten in der Schule behandelte nachhaltigkeitsrelevante Themen im Wahrnehmungshorizont zwangsläufig in den Hintergrund treten.

Neben der mangelnden sinnlichen Erfahrung in der Natur steht der Aspekt der Sensibilisierung. Da die Wahrnehmung von Natur Sensibilisierung voraussetzt, wird wiederholt darauf zurückgegriffen, dass die ‚elementare Erfahrung‘ fehle oder die Sinne der Jugendlichen nicht ausreichend ausgebildet seien, um bewusst Natur wahrnehmen zu können. *Sinnliche Erfahrung* kann als ein Unterrichtsprinzip verstanden werden, das eine gute Naturvermittlung erst möglich macht. Sowohl die Lehrenden der ästhetischen Erziehung als auch die Naturwissenschaftler sehen in diesem Mangel einen Grund für das Verhalten der SchülerInnen gegenüber der Natur, das sich wesentlich durch das veränderte Wohnumfeld oder den Lebensraum begründet. Dazu zählen nicht nur der Umgang mit Tieren, sondern der gesamte ‚Gebrauch‘ der Sinne zur Wahrnehmung ihrer Umwelt. Neben dem visuellen Aspekt wird auf die haptische Erfahrung der SchülerInnen eingegangen, hier wird versucht, über – wie sich der TN ausdrückt – elementare Erfahrungen, wie das Kneten eines Teiges und die Herstellung eines Brotes, überhaupt erst Offenheit für Naturerfahrungen zu schaffen:

Gerald: „Also, das sind ganz elementare Erfahrungen. Und dann habe ich ihnen das nächste mal wieder Teig, dass sie einfach hier mal sehen können, wie man auch durch eigene Tätigkeit so etwas auch selbst herstellen kann. Sie glauben zum Teil gar nicht mehr, dass das erst gemacht werden muss. Über so ganz elementare Dinge versuche ich, so ein bisschen Offenheit dafür zu kriegen.“ (GD 1, 1212)

Auch die Beschränktheit dieser Methoden wird thematisiert, so verweist ein TN (Josef) darauf, dass er die Arbeit mitunter auf den Spaßaspekt begrenzt sieht. Letztlich ist er der Ansicht, dass er nur wenige SchülerInnen mit diesen Methoden erreicht und diese ohnehin für die Natur und damit zusammenhängende Themen sensibilisiert seien. Zudem schränkt er seine Hoffnung ein, indem er darauf hinweist, dass auch diese wenigen SchülerInnen nicht die „Welt retten können“. Bezeichnend ist hier die Formulierung seiner Worte, er möchte vor dieser für ihn illusionären Hoffnung „warnen“:

„Individuell mag das auch unterschiedlich sein, aber das was Gerald sagte mit dem Teig kneten kann ich auch sagen, von den Tonarbeiten, da machen wir das eigentlich immer so, dass wir blind unter dem Tisch aus einem Klumpen Ton ein kleines Schwein formen. Und da müssen sie ja dann also tasten, wie ein Schwein wohl aussehen würde, wenn sie es dann auf den Tisch stellen. Das ist also eine wunderbare Übung für die Fähigkeit oder Unfähigkeit mit den Fingern zu sehen oder zu fühlen. Aber letztendlich ist natürlich diese Erfahrung dann auf den Witz begrenzt. Also, sie können im Grunde genommen nicht daraus eine Verhaltensänderung ableiten, weil das auch völlig unangemessen ist, also die Pfadfinder ja, aber alle anderen, also vom Sportler bis zum Computerfreak nein. Das sind also wirklich verschwindende Minderheiten über die wir jetzt reden und an die wir unsere Hoffnungen knüpfen, aber ich würde davor warnen, dass die die Welt retten.“ (GD 1, 1213)

Indem er äußert, dass sinnliche Erfahrungen mit Naturmaterialien keine Verhaltensänderungen bewirken und dies untermauert, bringt er eine deutliche Einschränkung hinsichtlich der Wirksamkeit seiner Methoden zum Ausdruck.

Die Abstraktheit der thematischen Inhalte zu Nachhaltigkeit und ökologischer Krise und das Problem klare Stellungnahmen und Antworten, erschwert, konkrete Wünsche oder Lösungsstrategien zum Problem Nachhaltigkeit zu formulieren.

Das an den SchülerInnen wahrgenommene Desinteresse an nachhaltigkeitsrelevanten Themen, welches zum einen auf latente Gefühle von Bedrohung und Hilflosigkeit zurückgeführt wird, andererseits auf fehlende Naturerfahrungen, prägt die Probleme der Unterrichtspraxis. Auf die Bemühungen eines Kollegen (Josef), die Jugendlichen in ihren Bildern im Kunstunterricht Sehnsüchte nach heiler Natur zum Ausdruck bringen zu lassen, bezieht sich ein anderer TN (Karsten) im folgenden Diskussionsausschnitt:

„Aber die Beschäftigung mit der Natur, die Idealisierung, die spielt in ihrem theoretischen Leben, weit weg von Ihnen selbst, wenn man so konkret mit der Natur zusammenkommt, ist alles vorbei. Ich bin mit einigen aus der Sek. I und der Sek. II um die Schule herumgegangen. Und habe ihnen gezeigt an den Stellen wo sich die Pflanzen durch das Pflaster durchquälen oder die Pflanzen die oben auf dem Dach sitzen, das sind ja eigentlich ziemlich dramatische Geschichten, die sich da abspielen, das kriegen die gar nicht mit, das merken die gar nicht. Das ist ja nur Unkraut was da wächst, das ist ziemlich weit weg. Und wenn gerade dieses Bild da mit der Mauer, mit dem Loch, mit der Blumenwiese dahinter. Das ist eben wirklich ein Idealbild was sich in der Theorie abspielt, aber wie die praktisch, da diese Verbindung zur konkreten Natur, was da abläuft. Das ist ganz schwer herzustellen.“ (GD 1, 129)

Ganz deutlich wird, dass sich aus dieser Wahrnehmung für den TN ein *Handlungsdi-lemma* ergibt: Anleitungen zu unmittelbaren Naturerlebnissen verfehlen ihre intendierte Wirkung. Dennoch sehen die TN, von ihrer Grundhaltung her, in dieser Vorgehensweise weiterhin jedoch ein gutes pädagogisches Mittel, um Lernprozesse zu Naturerfahrungen zu initiieren. Während im Kunstunterricht Visionen heiler Natur in Bildgestaltung zur Auseinandersetzung anregen, versagen Anregungen der unmittelbaren Beobachtung natürlicher Phänomene und erzeugen eher Distanz und Betroffenheit. Lediglich bei den Kindern der Primarstufe werden hier Handlungschancen durch die Initiierung sinnlicher Lernerfahrungen wahrgenommen.

Aber auch die positiven Beispiele werden in Blick auf ihre Gesamtwirkung relativiert. Bei der Analyse der diskutierten didaktischen Prinzipien wurde erkennbar, dass in dieser Gruppe die Vermittlung von Grundwerten, individueller Fähigkeiten und die Sensibilisierung der SchülerInnen eine große Rolle spielt. Diese Intentionen entsprechen den institutionellen Kontext einer Gesamtschule, zu deren konzeptionellen Grundlagen die explizite Förderung dieser Aspekte gehört. Eine positive Identifikation mit diesen Wer-

ten wird deutlich, während die Möglichkeiten der konkreten Umsetzung eher resignativ diskutiert werden. Unterrichtsprinzipien, die einer *Betroffenheitspädagogik* nahe stehen, werden abgelehnt, während eine Affinität zu Ansätzen exemplarischen Arbeitens und induktiver Vorgehensweise zu registrieren sind. Seine Erfahrungen mit Betroffenheitsdidaktik sowie die daraus gezogenen Konsequenzen bringt jetzt der TN (Rudi) zum Ausdruck:

„Das ist schwierig. Das ist wirklich auch diese Situation zu überlegen, ja ich habe einmal die Möglichkeit in die Katastrophenkeule rein zukommen, wie vor Jahren bei uns ein Projekt gelaufen ist unter dem Titel Klimakatastrophe. Ja das ist etwas, da habe ich wirklich Schwierigkeiten mit. Also, dann lieber an bestimmten Stellen so einzeln mal so Schwerpunkte setzen und einfach sagen, da gibt es Probleme, nur einfach mal so drauf zu stoßen und einfach mal zu gucken, das wäre ja nicht in homöopathischen Dosen aber in kleineren. Ich habe das Gefühl, damit kann man vielleicht mehr erreichen, als mit dieser Betroffenheitspädagogik.“ (GD 3, 321)

Auch die Bedeutung von *Authentizität von Lehrpersonen* wird in diesem Zusammenhang diskutiert. Dabei wird der an sich selbst gelebte Widerspruch zwischen Handeln und Überzeugungen thematisiert. So wird als unglaublich empfunden, gegen Atomkraft zu argumentieren und bei den Schülern entsprechende Betroffenheit zu erzeugen, während man selbst die Vorteile des Autos nutze.

Rudi: „Es ist natürlich auch inzwischen so, dass in vielen Bereichen ja alternative Energieformen nach rein gewachsen sind. Überall begegnet man Atomkraftwerken, das ist selbstverständlich. Und dagegen kann man ja auch eigentlich auch nicht so richtig anstinken, weil viele verdienen damit Geld. Und ich finde das macht es jetzt eigentlich ein bisschen leichter über solche Probleme zu reden. Aber natürlich nicht in dem Sinne Katastrophenkeule und jetzt mache ich euch betroffen und ich setze mich nachher wieder in mein Auto und fahre wieder nach Hause. Das ist ja auch noch so eine Geschichte der Glaubwürdigkeit.“ (GD 3, 323)

Der TN vertritt hier die These, dass er im Unterricht ökologische Inhalte nur glaubwürdig thematisieren könne, wenn sie durch die Lebenspraxis der Lehrenden als Vorbilder gedeckt seien.

Ein zentrales Element ist die Respektierung der SchülerInnen durch die Lehrenden und die Herangehensweise über eine kontextuale Betrachtung unter Berücksichtigung von Zumutbarkeitskriterien. Kontextuale Betrachtung steht bei diesen Befragten eng im Zusammenhang mit Einsicht und Selbsterkenntnis. Der Ansatz, Inhalte in Relation zu ihrer Gesamtheit den SchülerInnen näher zu bringen, wird der Vermittlung über Betroffenheit vorgezogen. Die Möglichkeit, Vernetzungen aufzuzeigen zwischen Dingen, die für die SchülerInnen direkt beobachtbar und damit greifbar werden, wird daher auch von den TN favorisiert. Reflektiert wurden die Ziele und deren Stimmigkeit mit dem, was sie selbst als Lehrer verkörpern.

Karsten: „(...) Ich kann den Schülern die Natur, so wie ich das Verständnis oder den Zugang habe, das kann ich den Schülern gar nicht beibringen. Dazu habe ich mich viel zu lange damit beschäftigt. Aber ich kann das versuchen, wesentliche Zusammenhänge aufzuzeigen. (...). Aber das wesentliche, dass sich eigentlich eine Beziehung zwischen der Klasse und dem Lehrer bildet, dass so ein Vertrauensverhältnis da ist. Und dass eine Arbeitsatmosphäre da ist, dass man zwischendurch Blödsinn macht, aber dann auch wieder ansetzt und versucht, ja so eine menschliche Ebene mit denen hinzukriegen. Und das klappt eigentlich immer noch ganz gut. Aber das ist eigentlich auch dass, was einem so Spaß macht. Wenn man sich bestimmte Ziele setzt, ich will mit denen, ich will aus denen Ökologen machen, das kriegt man sowieso nicht hin, aber wenn man eine einigermaßen vernünftige Ebene mit denen, so eine persönliche Ebene hinkriegt, dann ist das in Ordnung. Und das hilft mir und dann resigniert man nicht.“ (GD 3, 327)

Was hier betont wird, ist der hohe Stellenwert einer guten Beziehung zu den SchülerInnen, die als Grundlage einer guten Arbeitsatmosphäre angesehen wird. Die diskutierte Schwierigkeit, ökologische Inhalte zu vermitteln und das die Arbeit erschwerende schwindende Naturverständnis der Schülerschaft führt offensichtlich nicht zu einer generellen Resignation in Blick auf die Lehrerrolle, wie den Äußerungen zur Negativerfahrung mit den Methoden entnommen werden könnte. Die Freude an der Arbeit und die Motivation wird aus der persönlichen Beziehung geschöpft. In dem Zusammenhang wird angesprochen, dass das Ziel, seine AbiturientInnen zum erfolgreichen Bestehen des Abiturs zu führen, für ihn besonders wichtig sei. Wie er Kraft und Motivation aus

der emotionalen Beziehung schöpft, die er zu seinen SchülerInnen eingeht, und den entsprechenden Erfolgen seiner Bemühungen, erläutert ein TN (Josef) folgendermaßen:

„Also, ich kann mich ganz stark für diese jungen Leute begeistern, wie sie so sind und so auftreten, ich habe das vorhin und diesem Schwitters-Beispiel deutlich gemacht und finde die z.T. eben auch ganz neugierig und frisch. Z.T. sind sie auch eher nicht so, aber gut, das ist eben der Vielfalt. (...) Also, wenn man die Schüler nicht satt, sondern hungrig macht - das ist ja auch keine Erfindung von mir jetzt – dann hat man doch ein bisschen erreicht. Da freue ich mich eben darüber. Und es gibt doch auch reichlich Grund zur Freude.“ (GD 3, 3211)

In der abschließenden Metadiskussion werden die TN nach ihrer Meinung über die Diskussion befragt. Darin bringt diese Gruppe zum Ausdruck, dass ein derartiges Gespräch selten geführt wird und es jeweils für alle sehr aufschluss- und erkenntnisreich ist. In diesem Zusammenhang weisen zwei TN auf die insgesamt deutlich gewordene Spannung hin, mit der sie sich als Lehrende auseinandersetzen und die sie ausbalancieren müssen. Mit steigender Zahl an Berufsjahren steige das Bedürfnis nach Klarheit, zugleich stellten sich immer mehr Fragen, deren Antworten offen blieben.

Rudi: „Ich habe so zwischendurch so mal wieder angefangen, so über mich mal wieder nachzudenken. (...) Ich habe immer so das Gefühl, je mehr ich unterrichtete oder je weiter ich komme, umso mehr Fragen habe ich. Manchmal habe ich das Gefühl, ich habe relativ wenig Antworten, auch gegenüber Schülern, weil ich selber auch noch Fragen habe. Das ist manchmal etwas bedrückend.“ (GD 2, 2242)

Der Wunsch, angesichts von eigener Ratlosigkeit gegenüber Fragen der ‚ökologischen Krise‘, aus der Lehrerrolle heraus auf die Seite der SchülerInnen treten zu können und damit zum Ausdruck zu bringen, dass man eigentlich selbst in der gleichen Situation wie diese dasteht, bringt das Dilemma gut auf den Punkt. Diese Rollendistanzierung sei in der direkten Konfrontation mit den Jugendlichen nicht möglich, erkennbar wird der Anspruch, als Lehrer Antworten zu haben, nicht zuletzt, weil dies einem gängigen Konstrukt entspräche:

Gerald: „Mir geht es manchmal so, dass ich dann in manchen Situationen diese Lehrerrolle wirklich hasse. Dass ich da manchmal raus will und sage, ich stehe in der gleichen Situation. Aber das geht natürlich nicht.“ (GD 2, 2243)

Neben der oben beschriebenen generellen, eher politischen Ebene der Nachhaltigkeitsdebatte, die in dieser Gruppendiskussion einen vergleichsweise geringen Stellenwert eingenommen hat, werden eher die *Rahmenbedingungen der institutionellen Ebene*, der unmittelbare Handlungsbereich der Lehrenden, kritisch thematisiert. Es stellt sich heraus, dass nicht nur die administrativen Rahmenbedingungen einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ entgegenstehe, sondern dass zusätzlich der Anspruch nach Berücksichtigung der veränderten Lebenswelt der Jugendlichen nicht erfüllt werden könne. Zusammenfassend könnten drei Ebenen skizziert werden, die als strukturelle und organisatorische Momente innerhalb des bürokratischen Systems Schule ein effizientes, schülerorientiertes Arbeiten erschweren: Zunächst wurde immer wieder herausgestellt, dass der 45 min-Takt, in dem der Unterricht organisiert wird, fachliche Intensivierungen verhindert. Im folgenden Gruppendiskussionsausschnitt erläutert ein TN (Josef), dass ihm zum einen die bereits angesprochene Kooperation der Lehrenden untereinander fehlt und er zum anderen die zeitliche Begrenzung des Unterrichts als Einschränkung erlebt.

Josef: „und es gibt immer wieder scheue Versuche, die scheitern immer wieder, einfach aus zwei Gründen: Das ist die Alleinverantwortung des Lehrers für seinen Unterricht und dieser 45 Minuten Takt, der alles erschlägt seit Kaisers Zeiten.“ (GD 5, 525)

Im Umgang mit den Menschen oder dem Prozess des Lernens und Lehrens wird der Kontext einer bürokratischen Organisation als nachteilige Rahmenbedingung erlebt. Nach Ansicht der TN müssen Perspektiven und Utopien in der und für die Arbeit offen bleiben. Mehrfach wird der Wunsch nach interdisziplinärem Austausch mit und fachliche Beratung und Unterstützung durch Kollegen angesprochen und damit verknüpft die fehlende Möglichkeit der Rückmeldung. Erst im Gespräch mit den KollegenInnen wird deutlich, welche Schwerpunkte jeweils gesetzt werden und wo die jeweiligen Kompetenzen liegen:

Josef: „Da merkt man eben, was für Fachleute man eigentlich so in der Schule hat. Aber nur die Schüler merken das nicht. Und die Kollegen, die sitzen in ihren Fachlehrerstationen und Fachbereichen und machen da und arbeiten im Grunde genommen immer an dem gleichen Material, was sich Schüler nennt.“ (GD 5, 523)

Ein weiterer Aspekt, der in den Äußerungen der Gruppendiskussionsteilnehmer zu identifizieren ist, ist die mangelnde Projektarbeit in der Schule, durch die der ständige Wechsel von Lehrpersonen und neuem Unterrichtsstoff aufgebrochen werden könne. Auch hier wird wieder auf die eigenen Erfahrungen zurückgegriffen und eine retrospektive Perspektive eingenommen:

Josef: „Also, dass auch bei den Schülern alles zerstört wird, nach der 5 Minuten Pause geht es in einem Fach weiter, mit anderen Lehrern und dann muss das alles vergessen werden, dann muss alles wieder blank sein, das ist ganz entsetzlich. Die scheuen Versuche, von 1975 bis irgendwann, die Projektstage, da bleiben Karikaturen von übrig.“ (Gd 5, 524)

5.2.2 Einzelauswertung der Gruppe ‚Mink‘

Bei den TN dieser Gruppe handelt es sich um fünf Lehrende eines Umweltbildungszentrums. An der Diskussion haben drei Frauen und zwei Männer teilgenommen. Die TN haben je einen unterschiedlichen akademischen Hintergrund: Geoökologie, Biologie, Schulpädagogik, Natur- oder Agrarwissenschaften. Sie verstehen sich als Multiplikatoren von Bildungseinrichtungen für Lehrerfortbildung und für Behörden. Neben ihrer Arbeit in der Einrichtung sind die TN in Institutionen wie Schulen oder Universitäten tätig. Eine Besonderheit dieser Gruppe liegt darin, dass sie mit den theoretischen Aspekten der Nachhaltigkeitsdiskussion vertraut sind.

In ihren Seminaren zu Teilbereichen von Nachhaltigkeit setzen sie sich explizit mit diesem Thema auseinander: Agenda 21, Ethik, Naturexkursionen, Naturbegegnung mit Kindern oder Schulkassen. Das Thema Nachhaltigkeit bestimmt inhaltlich den Arbeitsprozess. Die Arbeit der TN mit der Klientel aus Behörden und die eigene Erfahrung mit der schwierigen Position eines Umweltbildungszentrums in der heutigen Gesellschaft hat den Blick für politische Interdependenzen in dieser Gruppe geschärft. Diese Voraussetzungen bestimmen schwerpunktmäßig die Gruppendiskussion.

Das Engagement, die Einstellungen und Wünsche der TN sind durch ihre Aktivitäten und Identifikation mit ihrer Arbeit gekennzeichnet. Die Gruppe verhält sich sehr kooperativ und offen. Im Vergleich zur Gruppe Otter sind die Äußerungen weniger durch Emotionalität und Identifikation mit der Klientel gekennzeichnet. Das lässt sich u.a. durch die ständig wechselnde Klientel erklären. Ein unmittelbarer Vergleich mit Leh-

renden einer Schule ist insofern problematisch, da die Erziehungsarbeit und deren starke Bindung zu den SchülerInnen, meist über Jahre hinweg, andere Voraussetzungen schafft. Während die TN der Gruppe Otter ihre Beiträge vielfach auf ihre persönlichen Erinnerungen an ihre Jugend und auf Erfahrungen aus der Privatsphäre beziehen, bestimmen diese Aspekte hier seltener den Schwerpunkt der Diskussion. Der Vergleich einer Reflexion des eigenen früheren Verhaltens zur heutigen Jugend wird kaum angestellt.

Gerechtigkeitsverständnis und ökologische Krisenszenarien

„Klarstellung wäre mir in so einer Diskussion ganz lieb, dass wir wissen wovon wir da eigentlich reden.“

Im folgenden werden Sequenzen aus der Gruppendiskussion analysiert, die sich auf die Form der Einbeziehung ökologischer Probleme beziehen und die unterschiedlichen Haltungen oder von den Befragten erkannte Widersprüche aufzeigen.

Als Aspekte von Nachhaltigkeit und ökologischer Krise wurden ‚Agenda 21‘ und ‚Verantwortung gegenüber den künftigen Generationen‘ explizit genannt. Eine besondere Rolle spielte die Geschichte der Ökologiebewegung und die Interpretation des Wahrnehmungs- und Einstellungswandels der Bevölkerung. Hervorgehoben wird die Verlagerung von der Verantwortung für die eigene Zukunft auf die der nachfolgenden Generationen.

Jan: „Als es noch opportun war zu sagen, heute wird man ja so was nicht mehr sagen, nämlich wir müssen den Gürtel enger schnallen, bis vor 10 Jahren durfte man so was in der Öffentlichkeit sagen, sagen das ja auch sehr viele, gerade aus dem Natur- und Umweltbereich. Heute heißt es eher Verantwortung gegenüber den künftigen Generationen im Agenda 21 Jargon.“ (Gd 1, 139).

Der veränderte Umgang der Bevölkerung mit ökologischen Problemen wird im Verlauf der Diskussion näher konkretisiert. Weiterhin sind für diese Gruppe Beiträge charakteristisch, die sich auf die globale Dimension von Nachhaltigkeit beziehen sowie auf die Zusammenhänge oder Vernetzungen politischer Strukturen und deren individuelle und kollektive Auswirkungen. Zu diesen Bereichen ist vorab festzustellen, dass eine deutliche Trennung der Sequenzen der Kategorie 1 (Gerechtigkeit, Ökologische Ethik) und Kategorie 2 (Interdependenzen von Macht und Ökonomie, vgl. S. 125f) hier kaum mög-

lich ist. Lokale oder globale Ungerechtigkeit wird immer als Resultat aus vorherrschenden Machtstrukturen und u.a. den Abhängigkeiten im ‚globalen Gefälle‘ gesehen.

Alida: „Ich denke, solange wir in Deutschland uns den Luxus erlauben so und so viel Soja einzuführen und dann die Gülle wieder auf unsere Felder zu schmeißen und einfach auf die Handelsbilanzen immer mehr zu unseren Gunsten zu verschieben, dass eben ein Traktor heute nicht nur 100 Sack Getreide wert ist, sondern eben den Hauptsack Getreide wert ist, ist meines Erachtens das Problem, was wir erst angehen müssen. Weil jeder nur sich selbst ändern kann und die anderen immer zuerst ändern zu wollen, ist Sonntagsreden.“ (GD 1, 1320)

Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit werden auch als von subjektiven Empfindungen abhängige Werte verstanden. Als Voraussetzung für eine Diskussion über Gerechtigkeit wird daher der Wunsch nach einer intersubjektiven Klärung des Begriffs geäußert.

Jan: „Für mich ist Gerechtigkeit kein absoluter Begriff, sondern wird von den einen oder anderen eben auch unterschiedlich empfunden. Was für den einen gerecht sein mag, mag dem anderen ungerecht erscheinen.“

Jobst: Ich muss spontan nachdenken, was eigentlich Gerechtigkeit sagt. Dass es eine subjektive Dimension hat. Klarstellung wäre mir in so einer Diskussion ganz lieb, dass wir wissen wovon wir da eigentlich reden.“ (GD 1, 131-134)

Innerhalb der Organisationsstruktur von Institutionen wird der Umgang mit dem Recht über Macht und Verordnungen geregelt. Am Naturschutz zeigt sich die Problematik gerechter Entscheidung besonders deutlich, wie später in Blick auf die Interdependenzen von Individual- und Kollektivrecht ausgeführt wird. Das gültige Recht wird als problematischer Kompromiss verstanden, weil der Naturschutz nur eine Interessenkomponente bildet.

Jobst: „Das hat irgendwas mit Recht zu tun. Und damit ist es ein relativ hartes, ein Übereinkommen was uns im Naturschutz immer wieder bewegt. Es hat aber auch viel mit Ethik zu tun, also mit Empfindungen von Gerechtigkeit oder die ganze Bandbreite.“ (GD 1, 134)

Gerechtigkeit wird auch hier als ein abstrakter Begriff bezeichnet (vgl. Gruppe Otter), der klärungsbedürftig ist. Zugleich wird er aber dem ethischen Grundempfinden zugeordnet.

Die grundlegende bzw. prinzipielle Bedeutung von Gerechtigkeit für die gesamte Auseinandersetzung über Nachhaltigkeit wird am Ende der Diskussion von einem TN hervorgehoben.

„Was den Gerechtigkeitsbegriff anging, kann man wohl sagen, dass der überall mitschwingt.“ (GD 1, 328)

Zu Beginn der Diskussion führen zwei TN ein Beispiel aus dem Bereich Mobilität an. Darin werden die Zusammenhänge zwischen einzelnen Interessen und den damit verknüpften Beziehungen zum Naturschutz deutlich, zugleich spiegelt sich darin der Widerspruch von Naturschonung und Zersiedlung der Landschaft. Das Zersiedlungsphänomen wird im wesentlichen durch das Arbeitsplatzargument und das Eigeninteresse gestützt. Eine TN (Alida) verweist auf die z.Z. des Interviews kontrovers geführte politische Debatte über die Entfernungspauschale und referiert die Argumente verschiedener InteressenvertreterInnen. Auch hier wird erkennbar, wie sehr die subjektiven Interessenstandpunkte das Gerechtigkeitsverständnis prägen.

Alida: „Sehr schön ist auch gerade an der Diskussion der einheitlichen Kilometerpauschale oder aber der Autopauschale nachzuvollziehen. Dass die Autofahrer es natürlich sehr ungerecht finden, wenn ein Radelfahrer auch 0,80 DM kriegt. Und andersherum der Fahrradfahrer sagt, wieso sollen die 0,80 DM einstecken. Wenn ich mich die gleiche Strecke bewege.“ (GD 1, 132)

Die Beiträge zeigen ein typisches Element der öffentlichen Debatte. Interessengebundene kollektive- und individuelle Rechtsansprüche werden auf ein allgemeines Gerechtigkeitskriterium bezogen, das seinerseits von der subjektiven Interessenlage definiert wird.

Die Zusammenhänge werden am Beispiel des ‚politischen‘ Feldes Umwelt- und Naturschutz aufgezeigt. Dabei steht Naturschutz exemplarisch für ambivalente politische Verfahrensweisen bei der Gestaltung und der Interpretation von Recht. Insgesamt stimmt die Gruppe darin überein, dass ein aus individuellen Interessen heraus politisches Gerechtigkeitsprogramm nicht dem kollektiven Interesse entspricht. Der weitere Verlauf der Diskussion macht deutlich, dass nach Ansicht der TN diese Einschätzung auch als Deutungsmuster (Erklärung) für die globale Perspektive zutrifft.

Alida: „Dass es einen Konflikt gibt zwischen den durchaus berechtigten persönlichen Interessen, jeder möchte sein schönes Wohnumfeld haben und andererseits eben, dass durch die Gesamtheit der Handlungen, dass alle eben auf ihr ei-

genes Wohl bedacht sind. Wir können so weitermachen wie bisher, in 75 Jahren nur noch Siedlungs- und Verkehrsflächen haben. Und keine Freiflächen mehr in irgend einer anderen Form. Wie gesagt, im einzelnen kann man es nicht verwehren, aber die Gesamtheit ist halt fatal. Und von daher hab' ich für mich auch noch nicht so gefunden, was ich da für gerecht halte. Andererseits kann man da niemanden verwehren zu bauen, andererseits kann man da niemandem aufgrund seiner persönlichen Grundlagen dann eben das zugestehen. Hat man insgesamt wieder ein Problem.“ (GD 1, 138)

Deutlich wird, dass die TN das Recht der persönlichen Freiheit jedes einzelnen und dessen individuellen Anspruch auf gutes Wohnen ernst nimmt, zugleich aber die ökologische Problematik sieht, die sich ergibt, wenn sich die individuellen Rechte summieren. Dieser individuelle Anspruch auf naturnahes Wohnen und Leben ohne Verzicht auf die notwendige Infrastruktur, dieser Aspekt des Eigennutzes dominiert sowohl den individuellen als auch den kollektiven Bezug der Bevölkerung zur Umwelt. Dabei wird auf das Grundproblem verwiesen, dass bei der Akzeptanz des Eigennutzes auf lokaler und globaler Konfliktebene die ökologischen Konsequenzen ausgeblendet bleiben.

Jan: „ Was mir aus der Diskussion aus der Betrachtung auch vieler, vieler Äußerungen Politiker und Verwaltungsspitzen auffällt ist, dass in den letzten Jahren das Individualrecht immer mehr zum allein dominierten Ziel wird. Individualrecht heißt, dass das Individuum letztlich entscheiden kann. Oder das Individuum muss nicht die Person sein, kann auch die gesellschaftliche Gruppe sein. Wenn ein führender Politiker sagt, ja wenn die ihren letzten Wald abhacken, weil sie sonst verhungern würden oder kein Holz zum Kochen haben, dann ist das vollkommen legitim. Und das ist die Ebene, auf der es immer weiter geht. Wir wissen ja, welche Konsequenzen das hat, aber diese Konsequenzen werden bei der jeweiligen Einzelentscheidung überhaupt nicht irgendwo ins Auge gefasst.“ (GD 1, 1318)

Diese Dilemma-Situation prägt somit auch die globalen Probleme der ökologischen Krise. Von Eigennutz geleitete Interessenpolitik verhindert 'Ökologische Gerechtigkeit' und trägt zur Verschleierung der Schadensentwicklung bei. Deutlich wird auf die Interdependenz von lokaler und globaler Fehlentwicklung hingewiesen, deren Ursache in der Priorität des Individualrechts gesehen wird.

Jan: „Dass die Seychellen absaufen oder so was, resultiert ja auch daraus oder dass durch die durchschnittliche Erhöhung des CO₂-Spiegels in der Atmosphäre eben sich die Wüsten permanent ausbreiten, usw. Das passiert nur, weil man dem Individualrecht eben derartige hohe Priorität einräumt und daraus resultiert eben eine wahnsinnige Ungerechtigkeit. Den anderen Völkern gegenüber und den Mitgeschädigten.“ (GD 3, 1319)

Die Befragten reflektieren bewusst, dass reiche Länder auf Kosten der Ärmere leben (wie auch die BRD) und dass dies sowohl zu ökologischen Problemen (Regenwald) als auch zu globaler Ungerechtigkeit beiträgt. Mehrfach beschäftigt der Aspekt von bewusster Ausblendung globaler Probleme die Diskussion.

Deutlich wird mit dem Satz ‚wir müssen was tun, aber das, was wir tun, reicht nicht aus‘, die Unzulänglichkeit von Reaktionsformen betont.

Ein weiterer Gesprächsansatz verweist auf die Omnipräsenz aller Weltprobleme in den Medien, die aber nicht zur Empathie führe. Das Phänomen Massentourismus wird in seiner Ambivalenz beschrieben: Einerseits ermögliche der Tourismus eine konkrete Wahrnehmung von Problemen durch unmittelbare Konfrontation, zugleich aber die Möglichkeit, sich den Problemen zu entziehen, da man in der eigenen Welt vom ‚Elend‘ nicht betroffen sei. Der Tourist bewegt sich in einem Feld, indem er jederzeit aus der Distanz beobachten oder sich vollständig zurückziehen kann. Die Betrachter vor Ort haben die Möglichkeit, sich für bestimmte Wahrnehmungen zu entscheiden, oder auch auszublenden. Generell wird betont, dass Urlaub kaum noch Kulturerfahrungen ermöglicht. Da die Touristen auf die Außenperspektive verwiesen sind, nähmen sie fremde Kultur nur aus der eigenen Perspektive wahr, die in der Realität der Wohlstandsgesellschaft verankert sei. Niemand könne sich vollständig in einer ‚Urlaubszeit‘ auf eine andere Kultur einlassen oder sie empathisch mitvollziehen.

Jobst: „So was wir oft beklagen, können wir gar nicht benennen, weil, wer hat eigentlich wirklich Kontakt? Das jetzt aber gerade in einer Zeit, der Globalisierung, den alles ist präsent auch in den Medien (...) Widerspruch, vor allem was mit Empathie zusammenhängt. Inwieweit fühlen wir uns ein in andere Leute, andere Länder und wir haben ganz andere Möglichkeiten.“ (GD 3, 1322)

Nachhaltigkeit – ein ‚intellektueller‘ Begriff

Die folgenden Äußerungen machen deutlich, dass Nachhaltigkeit hier, ebenso wie von der Gruppe Marder, als ein Konstrukt von ‚Intellektuellen‘ gesehen wird.

Deutlich wird die Meinung, dass Sensibilität für ein umweltgerechtes Handeln ein Bildungsniveau voraussetzt, dass in der Mehrheit der Bevölkerung nicht vorhanden sei, Politik die Unwissenheit unterstütze und ausnütze, indem sie im Konflikt Umweltpolitik - Arbeitsmarktpolitik das Recht auf Arbeit favorisiere.

Regine: „Also, ich denke, man soll sich vielleicht auch nichts vormachen, wie groß der Prozentsatz in der Bevölkerung ist, der sich wirklich den Problemen stellt. Sind wir gerecht? Ich denke, die Mehrzahl und das ist ja auch eine Bildungsfrage, die machen sich da keine Gedanken. Und das ist das Problem und die Politiker unterstützen das, wenn ich das mal so sagen darf, was für die Politiker zählt, ist das Recht auf Arbeit und das hat Vorrang, dem wird alles geopfert, da ist von Nachhaltigkeit überhaupt keine Rede mehr.“ (GD 3, 1324)

Eine TN (Anke) bringt als Problem ein, dass nach ihrer Überzeugung der Mensch genetisch so programmiert sei, dass er auf den Fortbestand der Art ausgerichtet sei, dieser genetischen ‘Kodierung’ aber durch nicht nachhaltiges Handeln widerspricht.

Alida: „Aber was ich damit für ein Problem habe ist, dass wir ja genetisch darauf ausgerichtet sind, dass wir unseren Genen die Nachhaltigkeit sichern. (...) Das irgendwo der Sinn des Lebens ist, dass unsere Nachkommen auch noch da sind.“ (GD 3, 1325)

Dem halten die anderen TN den Aspekt der Überbevölkerung der Erde entgegen.

Von der Moderation wird ein Zusammenhang mit der Erkenntnis der sozialwissenschaftlichen Lebensstilforschung hergestellt.

Mod: „Und das liegt ja auch nicht mehr so ganz in der Richtung der neuen Lebensstile. Individualisierung und mit den vielen Single-Haushalten ist es mit der Reproduktion der Gattung auch nicht weit her. Das passt doch zur ‚Nach-mir-die-Sintflut‘ Mentalität.“

Antje: Ja, das Boot ist voll.

Renate: Ja, sind ja schon genug. Ich muss ja nicht auch noch dazu beitragen.

Eine TN ergänzt diesen Aspekt um den Hinweis auf die alte Diskussion, ob man es noch verantworten könne, Kinder in die Welt zu setzen.

Diesem Aspekt wird die Frage zur Verantwortung für die zukünftigen Generationen um die Frage nach der ethischen Berücksichtigung außermenschlicher Lebewesen und dem Recht der Tiere ergänzt. Dabei wird der anthropozentrische Blick, alle Lebewesen als dem Menschen untergeordnet und in dessen Verfügungsgewalt zu betrachten, kritisiert (vgl. Kapitel 2 der Untersuchung). Die der Naturethik zuzuordnende pathozentrische Argumentation impliziert die Frage nach Leidensfähigkeit und Schmerzempfinden von Tieren und mündet in der Frage, ob Tieren eine Gleichstellung mit menschlichen Wesen zuzuschreiben ist oder ob ihnen eigene Rechte zukommen (Bosselmann). Dem wird entgegengehalten, dass Rechte nur Wesen zukämen, die Verantwortung tragen können und damit 'moralfähig' seien.

Jan: „Sagen wir mal Stichwort ‚Rechte der Tiere‘. Das über die Rechte der Pflanzen kein Mensch redet. Das ist, da hört anscheinend immer die Liebe auf. Ich denke da im Winter an die Kartoffel im Keller, die langsam Triebe und Augen kriegt und dann muss man die erst abbrechen. Dann schmeißt man sie ins Wasser und beendet damit auch das Leben des Individuums. Das ist genauso ein Lebewesen. Ich möchte jetzt nicht die philosophische oder biologische Frage, kann die Schmerz oder Gefühl oder was empfinden. Was ja sicherlich eine Unterschied zwischen Mensch und Tier sein kann. Aber im Prinzip ist es genauso ein Lebewesen, wo man sich eben zwecks Nahrungserwerb eben dann bedient.“ (GD 1, 1327)

Auffällig ist, dass dieser Aspekt in den Gruppendiskussionen eine eher marginale Position einnimmt. Ein TN macht die empathische Haltung deutlich und möchte sie auch auf den Umgang mit Pflanzen ausgeweitet wissen.

Interdependenzen von Macht, Werteverständnis und Ökonomie

Die Analysen zu diesem Bereich ergeben, dass die Gruppe hier ihre Schwerpunkte setzte. Thematisiert wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Schule als Institution, die den SchülerInnen nachhaltigkeitsrelevante Themen, Werte und einen Umgang mit der Natur beibringen solle, dies aber angesichts von Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile kaum noch könne. Auch die Institution Kirche wird unter diesem Aspekt der Wertevermittlung genannt.

Mit der Institution Schule sind die Befragten insofern verbunden, als LehrerInnen an Lehrerfortbildungen teilnehmen und die Umweltbildungsstätte als außerschulischer Lernort für Erkundungen von der Grundstufe an genutzt wird. Daher sind die Gruppen-

mitglieder in ihrer Funktion als SeminarleiterInnen im Umgang mit Kindern und deren Naturerfahrungen stets aufs neue konfrontiert. Ferner werden ihnen die Interessen und wichtigen Fragestellungen der Lehrenden aus den Schulen durch entsprechende Resonanz in den Seminaren bewusst.

Die Schule wird von den Befragten als eine Institution begriffen, die der Wertevermittlung dient und damit einen wesentlichen Beitrag zur 'Naturvermittlung' leisten sollte. Zugleich wird ihr diesbezüglich eher 'Unfähigkeit' unterstellt. Wie die Gruppe Otter formuliert zeigt diese Gruppe Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit der Institution Schule. Sie gilt als überforderte Instanz, die weder ihre eigenen Aufgaben erfüllen, noch den Anforderungen der veränderten Lebenswelt der Kinder entsprechen könne. Die Schule sei überfordert durch die Erwartungshaltung vieler Eltern, als Ersatzinstanz für familiäre Erziehungsaufgaben zu wirken oder in dem den Lehrenden 'therapeutische' Fähigkeiten im Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen abverlangt werden.

Katja: „Ich denke, dass da die Schulen was machen müssen und zwar ganz dringend.“

Jan: „Sehen Sie da eine Chance? Dass die Schulen das ..., es gibt eine Institution, die versucht das seit 2000 Jahren, Werte zu vermitteln.“

Regine: „Ich habe da meine Zweifel, dass Schule das überhaupt leisten kann. Man sieht ja jetzt schon, dass die jetzt schon überfordert sind, mit den Problemen, die von den SchülerInnen an sie herangetragen werden, weil das Elternhaus da nicht mehr stimmt. Und die Lehrer Aufgaben für die Eltern übernehmen müssen, Erziehungsaufgaben. Und das ist gerade der verkehrte Weg. Wobei ich mir klar bin, dass das sehr schwierig ist.“ (GD 5, 533)

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zu dieser Kategorie reflektieren die TN zunehmend die politische Verfahrensebene. Zentraler Punkt ist der Widerspruch zwischen Ökonomie und Ökologie im Spannungsfeld von Macht und Handeln. Die TN beklagen nicht nur das überhöhte Individualrechtsverständnis, sondern auch ganz besonders die Haltung derer, die die Macht und damit die Möglichkeit hätten, Änderungen herbeizuführen. Sie seien der Macht des Kapitals verhaftet. Eine TN (Anke) bezieht sich auf eine Rezension, in der Topmanager gefragt wurden, ob sie die Welt, die sie ihren Nachkommen hinterlassen, für lebenswert halten. Alle hätten diese Frage verneint, was sie zum Nachdenken brachte, wie sie ausführte. Es kam darüber ein Gespräch zu Stande, in dem reflektiert wurde, ob Manager in ihren Entscheidungen wirklich frei seien:

Regine: „Er muss ja für das Unternehmen mit allen Konsequenzen voll einstehen, in erster Linie dem Unternehmen dienen. Wenn er das nicht täte, wäre er ja sofort weg von seinem Sessel. Er ist ja gar nicht frei.

Anke: Natürlich ist er frei. Er hat so und so viele Millionen, er könnte sofort aufhören.

Regine: Das sehe ich auch so.

Anke: Er könnte umsteuern.

Regine: Es gibt dann im Rentenalter unheimlich Kreative und auch Mutige, die plötzlich heraustreten und sagen so, jetzt mache ich den Mund auf. Aber da haben sie ihr ‚Schäfflein schon im Trockenen‘. Da mache ich mir nichts vor. Die da an den Schalthebeln der Macht sitzen, die werden immer konform entscheiden.“ (GD 5; 537)

Es wird vermutet, dass Machtinteressen das Handeln bestimmen. Im Dialog wird deutlich, dass Manager nach Ansicht der TN zwar (für sich) eine nachhaltige Entwicklung wählen könnten, dies aber in der Realität nicht tun, solange sie von Marktmechanismen beherrscht werden. Erst wenn sie den Marktmechanismen nicht mehr ausgesetzt seien (z. B. im Rentenalter) sei bei einigen, ‘Kreativen und Mutigen’ ein Umdenken zu Nachhaltigkeitskonzepten zu beobachten. Hier wird eine deutlich resignative Ansicht erkennbar, die in der Feststellung gründet, dass eine marktorientierte Wirtschaft oft trotz besserer Einsicht der verantwortlich Handelnden einer nachhaltigen Entwicklung entgegensteht.

Regine: „Und auch Fielmann in Schleswig-Holstein. Das ist der feine Unterschied. Die müssen nicht davon leben. Die Öko-Bauern kriegen eben nicht die EU-Mittel, die ein Großbetrieb ohne weiteres kriegt. Eine wechselhafte Fruchtfolge oder die Zucht von alten Haustiern, wie es sich ein Idealist vorstellt, ist überhaupt nicht möglich. Nicht wie in Mecklenburg-Vorpommern, wo sich jemand so und so viel Hektar kauft und einfach so weiter macht, wie es vorher war. Da ist schon Resignation zu spüren, wenn wir zu diesem Thema eine Veranstaltung machen.“ (GD 5, 5310)

Im folgenden beschreiben die TN, wie ihre aktive Naturschutzarbeit durch unreflektierte individuelle oder administrative Handlungen begrenzt wird.

„Man fragt sich, wie das in der heutigen Zeit noch passieren kann.“

Eine TN betont, dass die Natur als Leitbild besonders für ihre Arbeit 'jetzt und auch in Zukunft über allen Dingen' stehen wird. Trotz der resignativen Erfahrungen ist somit eine hohe Motivation für ein hartnäckiges Bildungsengagement im Blick auf nachhaltige Entwicklung feststellbar.

Im weiteren Verlauf berichten die TN von ihren Arbeitsbedingungen, die von organisatorischen Problemen und ideologischen Widerständen beeinträchtigt seien.

Wie bereits in Kategorie 1 beschrieben wurde, sehen sich die Befragten immer wieder mit Widersprüchen von Individual- und Kollektivinteressen im Kontext rechtlicher Entscheidungen konfrontiert. Die im folgenden genannten Probleme beziehen sich nicht auf globale Probleme der 'ökologischen Krise', sondern machen sich explizit an lokalen ganz konkreten Schwierigkeiten fest.

Als Beispiel wird der Bau einer Putenfarm in unmittelbarer Nachbarschaft erwähnt. Die Beobachtung, den diesen Planungsprozess, von der Genehmigung bis zum Bau in einem Naturschutzgebiet ausgewiesenen Raum spiegelt, bringt für eine TN die Spannung zwischen Einsicht und der dieser Einsicht widersprechenden Interessenpolitik zum Ausdruck und lässt sie diesen Vorgang als frustrierende Erfahrung bewerten.

Gesine: „Dass es mit der Natur weitergeht, das ist glaube ich das, was schon über der Arbeit steht. Was aber auch zu Frustrationen führt. Hier ist ja noch relativ viel Natur, wir haben es ja noch relativ gut. Aber wenn sie hier in Richtung Soltau fahren, ist auf der rechten Seite eine Putenfabrik entstanden. Man fragt sich, wie das in der heutigen Zeit noch passieren kann. Also, jeder weiß, dass Massentierhaltung an sich verwerflich ist und das es keine vernünftigen Gründe gibt, das so zu machen. Dann entsteht da, in dieser Umgebung eine Großputenfarm. Aber das sind auch Seilschaften, die das, politische Seilschaften, die da das Sagen haben, das macht dann auch wirklich aggressiv. Dass es Menschen gibt, die sich über dieses Ziel drüber hinwegsetzen können.“ (GD 5; 539)

Ein anderer TN schließt an diese Einschätzung an:

Jan: „Das ist ein ganz normales privilegiertes Bauvorhaben. Also, so verwerflich das auch ist; wir beide haben uns ja schon darüber unterhalten. Ich empfinde es ja auch als eine Katastrophe, dass in einem Landkreis, der sich dem Tourismus verschrieben hat, der mit seiner Natur wirbt, das dann mitten an der B3 drei riesige Putenmastställe jetzt entstehen. Aber letztendlich ist das bestimmt

nicht widerrechtlich passiert im Gegensatz zu etwas in der selben Richtung anders gelegenen Baumaßnahme.

Einerseits werde das Anliegen des Naturschutzes durch formales Recht und Lobbyismus relativiert, andererseits würde entgegen aller Einsicht in die Problematik der Massentierhaltung aus Produktivitätsgründen ein Großmastbetrieb gebaut.

Eine TN macht ihrem Ärger Luft, indem sie zynisch anführt, die Begründung der Ortswahl läge wohl in der guten Luft in einem Naturschutzgebiet, damit die Tiere gesunde Luft atmen und sich keine Infektion holten.

Gesine: „Das ist hier gebaut worden, weil hier noch so schöne Luft ist. Damit die Puten nicht angesteckt werden durch Keime.“ (GD 5, 539)

Besonders bei einem TN fällt auf, dass er seine Erfahrungen und Kenntnisse sehr reflexiv in die Diskussion einbringt und diese mitgestaltet. Er beklagt den rechtlichen Rahmen, der solche Planungen möglich macht und ein Selbstverständnis von Landwirtschaft, dass sich am industriellen Leitbild orientiert und die genuine Aufgaben des Landschaftsschutzes ausblendet.

Jan: „Für den einzelnen Landwirt ist das ein ganz normales privilegiertes Vorhaben. Rechtlich ist das eine ganz reine Geschichte. Es ist verwerflich, dass heute so was unter Landwirtschaft läuft, Privilegierung und was eine landwirtschaftliche Industrie ist und keine Landwirtschaft mehr, weil sie nämlich nicht zur Erhaltung der Landschaft beiträgt.“ (GD 5, 539)

Verbraucherverhalten

Auf dem Gelände der Bildungsstätte befindet sich ein Restaurant mit Produkten aus ökologischem Anbau. An diesem Beispiel demonstriert der TN (Jan) die Ambivalenz des Verbraucherverhaltens zwischen dem Anspruch an gute Ernährung und Nahrungsmittel sowie ihrer Bereitschaft, für die Kosten ökologischer Landwirtschaft und der damit hohen Qualität aufzukommen.

Jan: „Wir haben auch ein Restaurant hier. Das Gasthaus gehört ja nicht zur Akademie. Das sind Produkte, weitestgehend aus ökologischem Anbau und da die Küche selber auch relativ ambitioniert ist, da es eben kein convenience-food gibt. Also, alles vorgefertigt und nur noch aus der Truhe in die Welle und serviert oder eben Kartoffelpüree getrocknet Pfanni und mit Wasser, also so was gibt es hier nicht. Mit der Folge, dass das Mittagessen 17.00 DM kostet. Für

zwei Gänge ist es absolut wert, in der Qualität, wenn sie woanders hingehen, zahlen sie das doppelte und das Abendessen 13.00 DM. Und da kommen natürlich viele Leute aus der Verwaltung – ich möchte sie als Spesenritter bezeichnen, die dann sagen, ja wieso gibt es denn hier nicht den berühmten Pfannenschlag für 5.00 DM. In der Situation stecken wir ganz gewaltig. Also, alle sagen sehr lecker, aber zu teuer.“ (GD 5, 5311)

Hier wird das Grundproblem thematisiert, dass die Produktionskosten im ökologischen Landbau höher liegen als bei industrieller landwirtschaftlicher Produktion. Vielen Konsumenten mangelt es am Bewusstsein, dass sie durch verändertes individuelles Kaufverhalten und Modifikation ihrer Ansprüche in der Gesamtheit viel zur Veränderung der als negativ eingeschätzten Massentierhaltung beitragen können.

Gertrud: „Alle wissen im Prinzip, dass die Massentierhaltung die Landwirtschaft zerstört und gerade die, die zu uns kommen, wissen das. Aber als Konsumenten sich auch nicht so ganz im klaren, was sie im normalen Einkaufsverhalten bewirken. Es muss hellstes Kalbfleisch sein, nur makellooses Gemüse sein oder Obst.“ (GD 5, 5311)

Schwerpunktsetzungen der Bildungsarbeit, didaktische Prinzipien und die Praxis

Dieser Bereich ist in dieser Gruppe besonders unter dem Aspekt interessant, weil diese TN ihre Bildungsarbeit stärker theoriegeleitet betreiben als in den anderen Gruppen. Bei ihnen sind in ihrer Funktion als Multiplikatoren die theoretischen Hintergründe der Nachhaltigkeitsproblematik vorzusetzen. Sie beschreiben ihre Klientel als an einschlägigen Themen interessiert, die die Angebote entsprechend ihrer Schwerpunkte auswählt. Zu ihren Adressaten gehören vornehmlich Lehrende aus Schulen und Behörden. Sie sind mit deren Arbeitsbedingungen vertraut und bieten Hilfeleistungen zu Fragen der Vermittlung an.

Die Differenzierung der Umweltbildungsstätte entsprechend der Klientel in GrundschülerInnen, SchülerInnen der Sekundarstufe I und II, Lehrende aus Bildungseinrichtungen, Angestellte aus Behörden und Privatleute, gründet auf entsprechendem Wissen über gesellschaftliche und damit sozialwissenschaftliche Rahmenbedingungen und bezieht den wesentlichen Aspekt der veränderten Kindheit bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Planung der Seminararbeit ein. Ein grundlegendes Problem ist hier die Differenzierung zwischen der Bildungsarbeit mit Multiplikatoren und mit Schul-

klassen. Als außerschulischer Lernort wird die Bildungsstätte aufgrund ihrer exponierten Lage nur teilweise von Schulklassen direkt genutzt. Daher erarbeiten die Lehrenden Konzepte, über die ihre Arbeit in die Schulen getragen werden kann. Während in der Arbeit mit Schulklassen, unmittelbar Realbegegnungen mit Natur inszeniert werden können, gestaltet sich die Arbeit mit LehrerInnen problematischer. Die starke Arbeitsbelastung von LehrerInnen in der Schule führt zudem dazu, dass bestimmte Fortbildungen nicht belegt werden, oder die Teilnahme von Seiten der Schulleitungen verwehrt wird, weil diese (unzulässige) Mehrarbeit bedeuten würde.

Ähnlich wie in der Gruppe Otter gehen die TN von der veränderten Lebenswelt der SchülerInnen aus und berücksichtigen dies in der Seminarplanung und –arbeit. Ein Schwerpunkt in der Seminarplanung liegt darin, bei den Jugendlichen der Naturentfremdung entgegenzuwirken, und sie zu ‚befähigen‘ mit Natur angemessen umzugehen. Hier wird der normative Anspruch offenkundig, aber auch die Annahme, dass SchülerInnen erst in die Lage versetzt werden, bzw. „befähigt“ werden müssen, der Natur zu begegnen, um mit ihr angemessen umgehen zu können. Wichtig sei, das direkte Erleben der Natur zu fördern und darüber für Probleme zu sensibilisieren. Darüber, wie dieser Anspruch realisiert werden könne, besteht in der Gruppe eine gewisse Ratlosigkeit. Einigkeit besteht darin, dass Ansätze, die unter den Stichworten „Betroffenheitspädagogik“ und „Katastrophenpädagogik“ diskutiert werden, für wirkungslos erachtet werden. Es wird von Erfahrungen berichtet, dass Kinder aus sozialen Brennpunkten Nistkästen zerschlagen hätten und auf diese Weise ihren Aggressionen Ausdruck gegeben hätten. Bei der Arbeit mit Erwachsenen sei die Ausgangslage dagegen anders, da es sich häufig um ohnehin an der Thematik Interessierte und hochmotivierte TN handle. Bei diesen sei ein ‚ethischer Input‘, wie es eine TN (Gesine) nennt, nicht notwendig. Im Blick auf die Arbeit mit StudentInnen wird darauf hingewiesen, dass gerade junge Menschen heute mehr über das Waldsterben wüssten, als z. B. über einzelne Baumarten. Deshalb sei ein unmittelbares konkretes Lernen im natürlichen Kontext notwendig. Im folgenden Diskussionsausschnitt wird die Arbeitshypothese weiter untermauert, dass über den erkundenden, unmittelbaren Umgang mit der natürlichen Umwelt verantwortliches Verhalten initiiert werde.

Jobst: „Mir geht es da um Aspekte des Unmittelbaren Rechnung zu tragen. Natur und Landschaft erschließen Probleme. Sie (StudentenInnen, Anm. d. Verf.) kommen in den Wald und bevor sie wissen, was eine Kiefer ist, wissen sie was über Waldsterben. Die unvoreingenommene Beobachtung, den Kontakt aufneh-

men mit Organismen und daraus auch eine gewisse Verantwortlichkeit abzuleiten und der Versuch, ich lasse sie machen.“ (GD 4, 310)

Durch die Arbeit mit erlebnispädagogischen Zugängen sollen Kinder und Jugendliche zu einem spielerischen Umgang mit der Natur angeleitet werden, der zugleich ihr Wertebewusstsein entwickelt. Die TN legen bei ihrer Konzeptionsentwicklung zu Grunde, dass für sie selbst der ‚positive‘ Umgang mit Natur seit ihrer Kindheit selbstverständlich sei, während für die beschriebenen Jugendlichen der Konsum in den Mittelpunkt der Sozialisation gerückt sei. Entdecken von Natur wird von ihnen als persönlicher und selbstorganisierter Prozess unter ‚freiheitlichen‘ Gesichtspunkten verstanden. Dabei gehen sie von den Erwartungen aus, dass den negativen Folgen und Einflüssen einer durch Computerspiele und Erfahrungen mit virtuellen Welten geprägten Einstellung durch Realerfahrungen und Vorbilder entgegengewirkt werden könne. Die Art und Weise, wie dieser Begegnungsprozess unter den genannten Prämissen initiiert werden kann, sei jedoch klärungsbedürftig.

Regine: „Junge Leute ansprechen, die gar keinen Hang dazu haben, die müssen dazu befähigt werden. Um sich ruhig zu stellen, das ist jetzt die Generation, die jetzt in Saus und Braus lebt, die mit Nachhaltigkeit überhaupt nichts anfängt im Gegenteil, sie sagt, ich lebe jetzt und will alles konsumieren, was ich überhaupt (...) weil ich kenne es von klein auf nicht anders, für mich ist das selbstverständlich, ich stelle diesen Anspruch weiter. Da weiß ich nicht, was ich dieser Generation überhaupt vermitteln möchte.“

Jobst: „Ich finde ganz wichtig aus eigener Erfahrung, dass da möglichst Rahmenbedingungen sind oder das eine Freiheit ist, aus der was erwachsen, kann. Ich bin mir nicht sicher, wie ich reagiert hätte, wenn mich jemand früher darauf hinpolen wollte. Also, das ist auch so ein grundsätzliches Problem. Also, ich habe immer wieder darüber nachgedacht, was machen wir eigentlich in der Naturschutzpädagogik und in der Umweltbildung. Was ich völlig anders erlebt habe. Für mich war es der Freiraum und ich habe es als was ganz wichtiges kennen gelernt. Mich hat keiner darauf hingewiesen. Das ist der zentrale Punkt. Und heutzutage ist es schwer zu organisieren. Es geht nicht so einfach, es ist Zufall. Heute ist es ein Problem der Individualisierung z. B., durchaus auch eine im positiven Sinne und auch die Frage, welche Möglichkeiten man fördert, was es da so individuell gibt. „ (GD 3, 331-339)

Aus Erfahrungen ihrer eigenen Sozialisation sind sich die Lehrenden einig, dass eine wirksame Begegnung mit der Natur als Freiraum nur durch Erkundung mit allen Sinnen möglich sei. Dies sei weder mit Zwang, noch mit Betroffenheitspädagogik zu erreichen. Hier wird auf die Möglichkeit einer „Initialzündung“, ein Aha-Erlebnis gesetzt, welches sich im freien Erleben mit Natur einstellen könne. Über positive Erlebnisse in der Natur könne ein positives Verhältnis initiiert, zugleich aber auch für Probleme sensibilisiert werden. Auch die Möglichkeit eines ästhetischen Zugangs wird einbezogen, indem die Wahrnehmung des ‘Schönen der Natur’ als wichtiger Aspekt genannt wird.

Vermittlung und Zugang zur Naturerfahrung stehen im Zentrum der Arbeit dieser Gruppe. Die Darstellung von Inhalten, Ansprüchen und pädagogischen Ansätzen mischt sich aufgrund der Fülle und Dichte sehr stark, da alle Befragten ein großes Repertoire an didaktischen und methodischen Orientierungen einbringen. Ausgehend von der jeweiligen Zielgruppe legen die TN der Gruppendiskussion die Inhalte der Seminare fest. Dabei spielen auch die altersspezifischen Schwerpunktsetzungen eine große Rolle.

Gesine: „Also, es ist sicher eine Frage der Altersgruppe, mit der wir arbeiten. Für die jüngeren Gruppen arbeiten wir bis zur 10 Klasse sehr naturorientiert. Der ästhetische Aspekt spielt eine große Rolle und danach, das ist die Gruppe, mit der wir am meisten zusammenarbeiten, da spielt dann auch wieder die Naturwahrnehmung, das Schöne, eine Rolle.“ (GD 3, 335)

Die bereits angesprochene Entfremdung vieler Kinder - aber auch der Lehrkräfte - von der Natur wird aufgrund ganz konkreter Erfahrungen diskutiert, bei denen die Widrigkeiten und ‚feindseligen Aspekte‘ die positiven Begegnungen mit der Natur überlagern.

Renate: „Ich habe jetzt die Erfahrung gemacht, in den Sommermonaten waren jetzt so viele Klassen bei uns, die viel draußen gemacht haben. Ich habe mich eigentlich gewundert, wie empfindlich die Kinder waren.“

Johann: „Wenn eine halbe Stunde die Sonne scheint, dann müssen Mützen verteilt werden.“

Renate: „Ich kann jetzt nicht mehr draußen bleiben, ich bin allergisch. Oder ich habe mich gerade an der Brennnessel verbrannt, die Bienen waren ganz schlimm. Insekten allgemein. Da ging die Welt unter bei Insektenstichen. Das hat mich echt erschüttert. Das waren kleine Kinder schon. Und die Lehrer standen da hilflos. Sie haben uns (betont) vorgeworfen, dass auf unserem Gelände Insekten frei herumfliegen und das da Pflanzen sind, die brennen können. Das

wurde negativ von den Lehrern empfunden worden. Die Natur war für die Kinder gefährlich. Dass haben die denen auch durch ihre Hilflosigkeit vermittelt.“
(GD 2, 237)

Die beobachtete Hilflosigkeit der LehrerInnen stellt sich der Intention, Natur angstfrei und spielerisch zu erleben, als zusätzliches Hemmnis entgegen. Zu den Erfahrungen mit jüngeren Kindern wurde erläutert, dass man an diese noch vergleichsweise leicht „herankommen“ könne, da bei ihnen eine große unmittelbare Begeisterung z. B. für „alles was krabbelt“ vorherrsche.

Die häufig geforderte Ermöglichung von Naturerfahrung im täglichen Erlebnisumfeld wird in diesem Zusammenhang unterstrichen.

Deutlich wird wiederum das theoretische Vorverständnis über die Chancen, die Naturerfahrungen bieten. Über das Angebot eines Freiraumes und entsprechende Anleitung könne ein Lernprozess initiiert werden, der sich im günstigen Fall verselbstständigt. Zugleich wird die Implikation dieses Ansatzes kritisch diskutiert. Das Angebot von Freiräumen steht in der Spannung zwischen der Ermöglichung von Zugängen zur Natur und dem Schutz dieses Raumes. Unter dem Aspekt des entdeckenden Lernens sei es problematisch, wenn zunehmend Naturschutzzonen als verbotene Räume deklariert werden. Diese Verbote in begrenzten Räumen brächten es mit sich, dass der Schaden im weiteren Umgang mit Natur eher vergrößert würde, und zu einer Orientierungslosigkeit der Bevölkerung in Blick auf den angemessenen Umgang mit der Natur beitrage. Ein von Verboten beherrschter Verhaltenskodex hat nach Ansicht eines TN eher den Effekt, ein positives Naturverhältnis zu verhindern.

Jobst: „Da kommen wir aber noch auf ein Problem. Bei mir war es ja ähnlich auch. Ich bin an der Donau aufgewachsen und wir sind als Kinder in den Altwässern und Weidendickichten zu Hause gewesen. Und haben aber auch mit den Tieren einiges gemacht. Was heute verboten ist.

Mod: Frösche aufgeblasen? (Alle lachen)

Jobst: Ich wollte es nicht sagen. Nicht nur das. Aber auch im positiven, das man eben Laich mit nach Hause genommen hat. Das ist ja heute alles verboten. Der Lehrer lehrt denen: du darfst das nicht! Und da ist eben die Frage, wo wir in der Zwickmühle, wo wir im Naturschutz auch stehen. An sich müssten wir erzählen, nach Artenschutzrecht ist es verboten, Tiere der besonders geschützten Arten, einschließlich ihrer Zuflucht- und Niststätten an sich zu nehmen und diese zu zerstören. So müssen wir das eigentlich erzählen. Auf der anderen Seite haben

wir auch persönliche Erfahrungen, wo man sagen kann, an sich, wenn man dass genau befolgt, dann vergällen wir den Leuten die Freude an der Natur.“ (GD 2, 239)

Deutlich wird an diesem Diskussionsausschnitt, dass in den Kindheitserinnerungen ein Umgang mit Natur rekonstruiert wird, der heute auch aufgrund von Naturschutzbestimmungen so nicht mehr möglich sei. Ein TN (Jan) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Zwickmühle“ und kennzeichnet damit die beschriebene widersprüchliche Situation, die das eigene praktische und konzeptionelle Handeln problematisch macht. Einerseits soll Freude im Umgang mit Natur vermittelt werden, die über Verbote gehemmt werden kann, andererseits muss die Natur geschützt werden, was ohne Verhaltensvorschriften nicht möglich ist.

Eine wichtige Zielsetzung der Seminare gilt der *Partizipation und der Übernahme von Verantwortung* für das eigene Handeln. Diese Intention orientiert sich an Grundlagen demokratischen Lernens, die Zukunft mitzugestalten und bewusst zu machen, dass jeder Einzelne seinen Einfluss geltend machen kann. Im Blick auf den Einfluss müssten die Auswirkungen gezielten Verbraucherverhaltens stärker bewusst gemacht werden. Dazu führt eine TN (Gesine) weiter aus:

„Wir sind ein Teil eines sog. BLK-Projekts, wo wir dann mit den SchülerInnen und mit den Schulen zu erarbeiten, wie sie sich die Zukunft gestalten können. Ein wichtiger Aspekt, ist, den SchülerInnen zu vermitteln, ist, eben dass, was sie tun, Einfluss auf die Zukunft hat. Sie können eine Entscheidung treffen und das ändert (...) Sie haben als Schülervertreter Einfluss auf Teile von Entscheidungen. Und unterm Strich kommt tatsächlich was positives raus. Das ist ein ökologisch nachhaltiger Zusammenhang, das ist dann auch das Oberziel, was wir uns stellen. Es ist also eine Frage der Zielgruppe.“ (GD 3, 335)

Eine andere TN (Katja) präzisiert den Aspekt hinsichtlich der Unterstützung einer aktiven Schülervertretungsarbeit. Hier sei ein Feld, sowohl SchülerInnen als auch Lehrende zu einem Engagement zu motivieren, dass über die Grenzen von Schule hinaus reiche.

Katja: „An Partizipation und Gerechtigkeit da bin ich gerade dran, aber auch noch in den Anfängen. Es geht darum, einige Lehrer äußern, es müsse sich was verändern, an andere komme ich überhaupt nicht ran. Ein Ansatzpunkt ist die SV-Arbeit, dass man davon ausgeht, dass wenn die SV-Arbeit stärkt, wenn Schüler bestärkt, sich für Meinungsäußerung zu engagieren, dass das auch über die

Schule hinaus geht. Und tatsächlich ist das heute so, dass wir heute über methodische Begleitung wir sie animieren.“ (GD 4, 434)

Die eigene Zielsetzung in den Seminaren und der Arbeit in der Bildungsstätte lässt sich unter dem leitendem Interesse, ‚*authentisch*‘ zu arbeiten subsumieren. Den Befragten ist es wichtig, ihre eigenen persönlichen Einstellungen und Vorstellungen in die Bildungsarbeit hineinzutragen. Als eine zentrale Kategorie ergibt sich der Wunsch, eine positive Einstellung gegenüber der Natur bei der Klientel zu erwecken. Konkretisiert werden soll diese positive Einstellung durch Anleitung der SeminarteilnehmerInnen zu einem reflektierten Verbraucherverhalten. Es geht demnach um Aufklärung, die zu reflektiertem Handeln anleiten soll. Wie auch die Gruppe Otter, spricht sich auch diese Gruppe gegen eine Problemüberflutung und gegen Betroffenheits- und Katastrophenpädagogik aus. Im folgenden Diskussionsabschnitt wird problematisiert, ob die Menschen, die der Natur entfremdet seien, in der direkten Konfrontation mit Natur überhaupt Anknüpfungspunkte herstellen könnten. An dieser Stelle wird auch Zweifel an der Einflussmöglichkeit der eigenen Arbeit deutlich.

Jobst: „Für mich bleibt, wie vermittele ich eine positive Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Problemen? Gegenüber dem Problem der Gerechtigkeit. Weltweit kriegen wir da mit den herkömmlichen Instrumenten kaum eine empathische Wahrnehmung hin, die uns in die Lage versetzt, aktiv was dagegen zu machen. Probleme wahrnehmbar zu machen, die von bestimmten Bevölkerungskreisen nicht wahrgenommen werden. Da frage ich mich auch nach den Strategien, die wir anwenden und ob das die richtigen sind. Man darf nicht nur auf Problemen rumhämmern, weil die Leute dann abschalten. Problemverdruss. Und dann ist es oft so eine Kompensation, dass man mit der Schönheit wirbt, Naturschutzgebiete einrichtet, wo die Menschen in Scharen hinlaufen. Und plötzlich die positive Wahrnehmung, in der Hoffnung, dass sie darüber auch die Probleme erkennen. Aber ob es tatsächlich auch so ist?“ (GD 3, 333)

Eine TN (Gesine) macht in einer Zusammenfassung deutlich, dass die Arbeit im Naturschutz mit Frustration verbunden sei, da die relativen Erfolge nicht in Relation zu den Bedrohungen und Einflüssen von außen ständen.

„Wir sind gewohnt, ein schönes Umfeld zu gestalten. Auch ein ökologisches Umfeld, d.h. das Gasthaus mit dem wir hier zusammenarbeiten, stellt ökologische Produkte her und versucht natürlich auch mit solchen Dingen zu verstärken. Das ist insgesamt was positives, auch in diesem Aufgabenbereich, was ich als

Naturschützer, viele die hier arbeiten sind frustriert von der Arbeit, weil sie nicht so viel arbeiten können, wie draußen zerstört wird. Und ein wichtiger Aspekt ist auch, dass die Naturschutzgebiete genau im Arbeitsumfeld der einzelnen (...) Eine positive Umgebung ist sicher für das grundsätzliche Lebensgefühl ganz wichtig, aber alleine reicht es offensichtlich nicht.“ (GD 3, 335)

Auch Bildungsarbeit, die zugleich den Charakter eines Erholungsangebots für gestresste Klientel aus der Umweltbildungsarbeit habe, könne nach Ansicht der TN sinnvoll sein. In der Arbeit mit MultiplikatorInnen könne dadurch eine Selbstbestärkung gefördert werden.

Anke: „Und ich denke, in ihrem Alltag reiben sich die Leute schon ziemlich auf. Wenn jemand wirklich engagiert und überzeugt an (...) ist es, behaupte ich, schwierig, den Hundertsten, der kommt und sagt, er will aber gegen diese und jene Vorschrift dieses und jenes durchsetzen. Das dann genauso enthusiastisch wieder noch mal vorzubringen, ist schwierig. Es wäre durchaus sinnvoll, ein periodisches Auftanken für die Leute als Serviceleistung anzubieten.“ (GD 3, 336)

Das Interesse von SeminarteilnehmerInnen an Kooperation und positiver Verstärkung ihrer Arbeit habe neben der inhaltlichen Arbeit eine wesentliche Bedeutung und solle entsprechend berücksichtigt werden. Die 'Metaebene', das 'Reden über das Reden', wird gerade in der LehrerInnenfortbildung für wichtig erachtet. Dadurch wird der Austausch untereinander gefördert und die Erfahrung ermöglicht, dass andere ähnliche Motivations- und Interessenlagen haben sowie inhaltliche Schwerpunkte setzen wie man selbst. In diesem Zusammenhang wurde in der 'Metadiskussion' dieser Gruppe auch darüber gesprochen, dass solche Gespräche wie in der Gruppendiskussion zu selten miteinander geführt werden. Deutlich wird somit auch in dieser Gruppe das Bedürfnis nach Austausch und gegenseitiger Unterstützung. Zur Frage, ob sich die Lehrenden am 'Bund Länder Papier (BLK) - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' orientieren, äußern sie, dass sie es vorziehen, entlang ihrer reflektierten Erfahrungen zu arbeiten, die insgesamt der Zielsetzung des Papiers entsprächen. Diejenigen, die sich explizit mit dem Weiterbildungsprogramm für Schulen beschäftigen, beklagen ähnlich der Gruppe Otter die administrativen Grenzen, die der Schule gesetzt und angeführt werden, weil diese ein wirklich konstruktives Arbeiten beeinträchtigen.

Katja: „Also im Unterricht aufgenommen, ja, in unserem konkreten Projekt, da spielt es nicht unbedingt in das BLK-Projekt rein. Im Gegenteil, das versuchen

wir, es eher raus zulassen, sondern es geht wirklich um das, was wir hier arbeiten. Wie man Unterricht anders gestalten kann, handlungsorientiert gestalten, da stößt man auch auf viele Grenzen durch die Schulorganisation.“ (GD 3, 338)

Wie im Diskursteil (Untersuchung, Kap. 3) thematisiert wurde, nimmt *Ethik* im politischen Diskurs über Nachhaltigkeit eher eine *Randstellung* ein. Das Grundproblem liegt dabei in der Trennung von Natur- und Geisteswissenschaft, die sich auch in unterschiedlichen Bereichsethiken explizit wie Wirtschaftsethik, Feministische Ethik, etc. als Philosophische Ethik manifestiert. ‘Ethik’ wird wie der Gerechtigkeitsbegriff als ein für die Klientel zu abstrakter Zugang gesehen. Eine der befragten TN, die vorrangig Seminare zum Themenbereich Ethik anbietet, bestätigt diese Einschätzung. Auch von den anderen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion wird das Thema Ethik als „gefährdetes Mosaiksteinchen“ in dem Gesamtangebot der Bildungsstätte gesehen. Demnach stößt das Thema bei den SeminarteilnehmerInnen, insbesondere bei den entsendenden Institutionen auf Desinteresse. Ihre Vermutung für die mangelnde Resonanz geht dahin, dass einerseits kein Bedarf bei der Klientel gesehen wird, andererseits eine ethische Orientierung der Dominanz wirtschaftlicher Interessen zuwiderlaufe.

Gesine: „Das Thema Ethik und Naturschutz trifft nicht auf eine Notwendigkeit bei den Behörden oder bei den Verbänden, sondern da geht es darum, wie kriege ich Geld und wie mache ich dieses oder jenes so.“

Mod: Also sie haben das Gefühl, dass ist auch was, was von den Behörden nicht so ernst genommen wird?“

Gesine: Also, es ist auf jeden Fall kein, wenn wir das als Veranstaltungsthema nehmen, keines, wo ich den Eindruck habe, es hätten die Leute ein Bedürfnis oder einen Bedarf.“ (GD 5, 534)

Ethische Themen müssten verpackt, d. h. mit anderen Namen angeboten werden, um das breite Bildungsbürgertum ansprechen zu können, das insgesamt an den Angeboten interessiert sei.

Gesine: „Breites Bildungsbürgertum, die sind dann allgemein interessiert. Für die machen wir dann auch ein spezielles Programm, was sie hoffentlich interessiert. Da steht dann nicht Ethik drüber, es ist aber durchaus damit gemeint. Und gerade auch bei Referaten oder bei einzelnen Programmteilen berücksichtigt.“ (GD 3, 4311)

Wichtig war den TN, dass Ethik nicht nur als ein theoretisches Thema verstanden wird, sondern auf ein Umfeld bezogen werde, dass eine besondere Grundlage für philosophisches Denken bereitstelle. So wird die Intention deutlich, Ethik nicht als ein formales Thema, sondern in Beziehung zu konkreten Situationen zu erarbeiten.

Gesine: „Ich lasse dann Impulsreferate halten oder zu unterschiedlichen Aspekten diskutieren. Ich stelle mir das so vor, wir gehen dann nach draußen und wir haben ja eine wunderschöne Umgebung, wo man sich so einzelne Eckchen suchen kann, ich stelle mir ein schönes Sommerwetter vor, wo man draußen sitzt und dann wirklich in diesem Zusammenhang über Dinge nachdenkt, zu denen man im normalen Berufsalltag nicht kommt. Es ist alles offen, das Gaia-Prinzip, natura 2000, es kann also noch alles ran kommen.“ (GD 4, 4311)

Die Reflexion über das Angebot und die Art der TN, die dieses nutzen, verdeutlicht, dass es sich meistens schon um eine informierte und interessierte Klientel handelt. Diese Art der Teilnehmerstruktur wirkt sich explizit auch auf die Gestaltung des Bildungsangebotes aus. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein ähnliches Bewusstsein und Werteverständnis bei den OrganisatorInnen wie bei den SeminarteilnehmerInnen vorliegt.

Gesine: „Bei unseren normalen Veranstaltungen gehen wir davon aus, dass die Teilnehmenden den gleichen Wertehintergrund haben wie wir. Also dass wir gerade den ethischen Input gar nicht zu geben brauchen. Und wir müssen den Zugang zur Natur gar nicht aufarbeiten. Die Zielgruppe ist da ähnlich geprägt wie wir. Ein Sonderbereich ist Naturschutzpädagogik, bei denen dieser Aspekt eine größere Rolle spielt. Oder wenn wir mal Veranstaltungen für die breite Öffentlichkeit geben. Aber das ist weniger der Fall. (...) Oder wir fahren ins Moor und dann spielt es eine Rolle, aber in unserem normalen Berufsalltag ist das nicht das Thema.“ (GD 4, 439)

Die folgende Beobachtung weist darauf hin, dass Perspektivverschränkungen schwer möglich werden, wenn mit Experten aus unterschiedlichen Kontexten gearbeitet wird; ein aus der Erwachsenenbildung bekannter Effekt. Für die übrige Klientel, die als bildungsferner beschrieben wird, wird der Anspruch formuliert, bestimmte Inhalte in deren Lebens- und Erfahrungswelt zu übersetzen.

Anke: „ (...) wir haben uns abgestimmt, dass es wichtig war, auch für die Fachleute, dass es parallel dazu einen allgemeinwissenschaftlichen Teil gab. Um den

Fachleuten zu verdeutlichen, auf welchem Stand die breite Masse eigentlich diskutiert. Oder wo in den Seminaren wieder deutlich wurde, dass da Welten dazwischen liegen. Dass z. B. ein landwirtschaftlicher Berater auf einer ganz anderen Ebene diskutiert, als ein Wissenschaftler, der sich mit Druckfortpflanzung von Traktorreifen beschäftigt. Und das allein das schon solche ja Abstände da sind, das einfach die Sprache schon, nicht mehr gemeinsam gefunden wird.“
(GD 4, 4312)

Pädagogische Konzepte wie Lebensweltorientierung und Zielgruppenansatz werden hier erkennbar. Zudem wird Spezialbildung als ein Einflussfaktor betrachtet, der Verständigung mitunter behindern kann.

5.2.3 Einzelauswertung der Gruppe ‚Marder‘

Diese Gruppe setzt sich aus Lehrenden Berufsbildender Schulen zusammen. Insgesamt nahmen eine Frau und drei Männer an der Gruppendiskussion teil, die zwischen sechs und zwanzig Jahren bisher im Schuldienst tätig sind. Sie unterrichten an unterschiedlichen Berufsschulen; bis auf einen Lehrer unterrichten alle das Fach Religion.

Im Gegensatz zu den anderen Gruppen haben die TN nicht täglich miteinander Kontakt. Dennoch besteht in gewisser Hinsicht ein gemeinsamer Erfahrungshorizont durch die Rolle als Lehrende an Berufsbildenden Schulen und den damit verbundenen Interaktionen mit Jugendlichen sowie durch ähnliche didaktische Überlegungen und handlungsleitende pädagogische Orientierungen. Sie gehören zudem alle einer Institution an, in deren Zusammenhang sie sich außerhalb der Schulen zu regelmäßigen Konferenzen treffen und Probleme im Blick auf ihre Rolle als ReligionslehrerInnen an Berufsbildenden Schulen besprechen. Auf einige Differenzen untereinander weist ein TN mehrfach hin. So äußert er, dass an jeder Berufsschule ein unterschiedliches Agenda-21-Projekt durchgeführt wird und er seine Themen daher auch anders vermittele als die anderen. Zudem setzt jede Berufsschule spezifische Schwerpunkte, woraus sich ebenfalls unterschiedliche Zugänge ergeben.

Bernd: „Also, es geht darum, dass man Material für jede einzelne Berufsschule entwickelt, die eben auch das Thema Agenda 21 thematisiert. Jede Berufsschule hat ihren Schwerpunkt. Agenda 21 sieht bei euch anders aus, als bei mir. Und das sieht bei euch auch anders aus. Ich würde es ja nicht so unterrichten wie du.

Also, ich habe das Thema (Agenda 21), bei mir ist das Thema mehr so am Rande.“ (GD 4, 419).

Auffällig ist in dieser Gruppe, dass Einwände und Gegenmeinungen nur sehr vorsichtig expliziert werden. In der Metadiskussion wurde angesprochen, dass man das Thema „globale Gerechtigkeit“ vermieden habe, da man sich sonst gestritten hätte, wie noch näher dargestellt werden wird (s. u.). Dies weist darauf hin, dass Rahmeninkongruenzen vorliegen, die in der Auswertung nicht in einen kollektiv geteilten Rahmen überführt werden.

„Ist das gerecht?“– Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

Die Analysen zu diesem Bereich ergaben zunächst, dass auch in dieser Gruppe die Komplexität und Unanschaulichkeit der Termini „Gerechtigkeit“ und „Nachhaltigkeit“ deutlich wird. Die TN formulieren das Bedürfnis nach Klärung, die als gemeinsame Diskussionsebene wünschenswert wäre. Auf die Einstiegsfrage, was den TN zu *Nachhaltigkeit* einfalle, zeigt sich eine TN (Anne) erschrocken. Im Vorgespräch wäre ihr dies nicht deutlich gewesen, dass sie mit diesem Begriff konfrontiert würde. Sie könne daher „nur assoziativ“ vorgehen. In ihrer Antwort bringt sie ihre persönliche Betroffenheit angesichts ökologischer Probleme zum Ausdruck:

„Ich bin ein wenig erschrocken über das Wort Nachhaltigkeit, weil das irgendwie gar nicht im Protokoll stand und kann jetzt wirklich nur ganz assoziativ angehen. Was mich da ganz persönlich betrifft ist, mhm, dass ich sehe, wie die Spazierwege, die ich mit meinem Hund mache, sich verändern, weniger werden, weniger Büsche, weniger Bäume, weniger Wiese, hm, da denke ich manchmal, dass betrifft mich persönlich und auch meinen Hund und alle Tiere, die auch um uns herum leben, dass auf Dauer gesehen, na, die Grünflächen, die natürlichen Flächen immer weniger werden. Bzw. sie werden begradigt, es gibt schon noch viel grün aber nicht mehr so viel Wildwuchs und da sehe ich halt an der Stelle als Problem an, als nachhaltiges.“ (GD 1, 110)

Dieser bereits zu Beginn der Diskussion eingebrachte Aspekt der zunehmenden Reduktion natürlicher Umwelt wird im weiteren Verlauf immer wieder aufgegriffen, vor allem in den Überlegungen über die Naturwahrnehmung der SchülerInnen. Von den Lehrenden der Berufsbildenden Schulen im Bereich ‘Bauen und Holz’ wird geäußert, dass jedes Bauen einen unvermeidlichen Eingriff in die Natur darstelle und unter ökologischer

Perspektive begrenzt werden müsse. Die eigene Betroffenheit wird auch gegenüber dem Desinteresse auf Seiten der SchülerInnen zum Ausdruck gebracht. Ein TN (Detlef) erläutert, dass er keine Zeit und kein Geld gescheut hätte, um an ökologischen Themen mit seinen Klassen zu arbeiten. An anderer Stelle spricht er von seiner „Pflicht“, dieses Thema zu bearbeiten, weil es zunehmend an Brisanz gewinnt. Während er seinen Arbeitsauftrag nahezu als persönliche Mission betrachtet, wie an mehreren seiner Ausführungen deutlich wird, muss er nun mit dem konstatierten Desinteresse seiner SchülerInnen umgehen.

„Was mich betroffen macht, ist, dass es bei den Jugendlichen in unserer Schule kein beliebtes Thema ist und zwar mit abnehmender Tendenz beliebt, also immer weniger beliebt, war schon vorher nicht so. Ich hatte mir vor wenigen Jahren gesagt, ich will das jetzt und ich werde das Thema solange bearbeiten, bis das eben so aufgearbeitet ist, dass sie dem nicht mehr aus dem Wege gehen können. Und ich habe also viel Zeit und Kraft und auch Geld eingesetzt und muss aber sagen, dass in den meisten Klassen ich damit nicht durchkomme. Also, wir haben das Prinzip, dass die Jugendlichen solche Themen auch abwählen können und das geschieht überwiegend.“ (GD 2, 211)

Klar zum Ausdruck kommt hier die Motivation der Lehrenden, solange an dem Thema mit den SchülerInnen zu arbeiten, „bis das eben so aufgearbeitet ist“, bis sie es nicht mehr ignorieren können. Im Verlauf der Diskussion wird erkennbar, dass dieser Anspruch auch bei den anderen TN mehr oder weniger stark vorhanden ist.

Die TN der Gruppendiskussion bringen unter Verweis auf die Lebenswelt ihrer SchülerInnen die Beobachtung in die Diskussion ein, dass diese maßgeblich von Konsuminteressen geprägt sei. Ein Problem ergibt sich für sie als Lehrende dadurch, dass eine Beschäftigung mit ‘ökologischen Problemen’ in der Lebenswelt der SchülerInnen nicht ‚in’ sei und bestimmte Katastrophenszenarien nicht eingetreten seien. Die ‘Ökologische Krise’ als unmittelbare Lebensbedrohung hätte sich als ‚leeres Versprechen’ erwiesen. Im Blick auf die Problematik, die fernab der eigenen Lebenswelt liege, fehle Betroffenheit.

Christian: „Aber die Betroffenheit, wird von vielen nicht als globales Problem gesehen, nicht, da sagte heute auch einer, ja, was interessiert mich, wenn die Polkappe abschmilzt, nicht, das ist sowieso nicht erwiesen, ob das so war, was man vor ein paar 10.000 Jahren, das kann ja auch irgendwie von außen gesteu-

ert sein, irgendwie klimatisch, was weiß ich, die Welt hat so viel mitgemacht, da war ja auch mal kein Eis.“ (GD 1, 112)

Während die anderen Gruppen den pädagogischen Ansatz der Betroffenheit als wenig wirksames Mittel erachten, wird er in dieser Gruppe für eine effiziente Kategorie gehalten und steht im Mittelpunkt des pädagogischen Ansatzes (s. u.). Unter dem Betroffenheitsaspekt ist es ein Problem, dass sich zumindest im unmittelbaren Erfahrungsbereich durch entsprechende Maßnahmen die ökologische Situation verbessert hat. So weist ein TN (Bernd) darauf hin, dass durch diese Verbesserung auch das subjektive Befinden im Blick auf die Entwicklung positiver geworden sei. Als Folge nähme auch die Bereitschaft ab, durch Konsumeinschränkung zu leiden. Eine auf nachhaltige Entwicklung bezogene Handlungsbereitschaft hänge davon ab, ob dadurch persönlicher Vorteil zu erwarten sei. Die Analyse der Haltung gegenüber Nachhaltigkeit und ‚ökologischer Krise‘ ergab, dass Nachhaltigkeit und Agenda 21 von Rio als gescheitert wahrgenommen werden.

Bernd: „Ja und es geht uns subjektiv wesentlich besser als vor 10 Jahren, ökologisch gesehen. Persönlich. Also, ob es nun zahlenmäßig so ist, ist die zweite Frage, aber die Befindlichkeit ist wesentlich besser. Das würde ich schon behaupten. Die Straßen stinken weniger, es gibt weniger Blei, also es hat sich sehr viel getan. Die Maßnahmen, die gesellschaftlichen Maßnahmen haben gegriffen. Und es ist einfach nicht mehr plausibel, warum soll man leiden. Vor allem, wenn es Geld kostet. (...) Da sehe ich so eine Parallele, ne, immer dann, wenn man persönliche Vorteile hat, dann wird man nachhaltig. Wenn es global ist, dann ist es doch egal, ob da in China jemand umkippt.“ (GD 1, 115)

Aus der Sicht des TN (Bernd) hat sich somit die ökologische Situation im Nahbereich durch entsprechende Maßnahmen gebessert, aber er sieht den globalen Ansatz als gescheitert an. Dies macht er fest an der gescheiterten Agenda 21 in Rio, wobei er mit polemischem Unterton die entsprechenden lokalen Initiativgruppen kommentiert.

„Aber es ist einerseits die Agenda 21, Rio das ist ja auch alles international gescheitert. Deswegen gibt es hier in Hannover das Agenda 21 Büro und die fangen so ganz klein an und die suchen dann so Initiativgruppen und alle, die irgendwo so ein bisschen grün sind, sind jetzt Agendagruppen. Das ist auch irgendwie so ein bisschen komisch. Wenn man vom Fach Religion her kommt, kommt man von Bewahrung der Schöpfung her, von Ganzheitlichkeit her und

wir machen eigentlich das alte Geschäft und sind dann eigentlich auch bei den Leuten und dann wird es interessant.“ (GD 3, 315)

In der Analyse lassen sich zwei Grundaspekte in der Diskussion unter den TN erkennen. Die globalen Problembereiche wie die Polabschmelzung etc., geben gerade Jugendlichen keinen Anstoß zum ökologischen Handeln und das ökologische Problembewusstsein wird insgesamt als nicht mehr zeitgemäß gesehen. Während in der Ausbildungszeit der Diskutierenden die SchülerInnen von der damaligen Problematik betroffen waren und die Problematik in die Schule hineintrugen, sei sie heute fest im Curriculum installiert, ohne dass sie auf Resonanz bei den SchülerInnen stößt: Das Thema Ökologie sei ‚out‘. Nach dieser Wahrnehmung ist Ökologie ein Thema, dass offensichtlich bei den Jugendlichen seine Zeit gehabt hat. Ähnliche Vermutungen wurden auch von der Gruppe Otter und Mink geäußert. Die Ökologiebewegung kann zu den in den sechziger Jahren aufkommenden ‚Sozialen Bewegungen‘ gezählt werden, die insgesamt durch oppositionelle Haltung und provokative Attitüde gekennzeichnet sind. Die damit verbundene identitätsstiftende Möglichkeit, ‚Anders‘ zu sein, hat in den letzten Jahren an Bedeutung verloren. Sowohl die Lehrenden der Gruppe Otter als auch der Berufsbildenden Schulen stellen übereinstimmend fest, dass gegenwärtig ‚Konsum‘ das zentrale orientierende Moment in der Lebenswelt der SchülerInnen sei. Allerdings führt diese Wahrnehmung des mangelnden Interesses auf Seiten der SchülerInnen nicht dazu, dass das Thema ‚Nachhaltigkeit‘ im Unterricht nicht bearbeitet wird. Es wird erkennbar, dass bei den TN die Bearbeitung dieser Thematik mit Unbehagen verbunden ist, ähnlich wie bei der Gruppe Otter, die von dem Gefühl sprach ‚unsittliches Material‘ anzubieten. Dieser Aspekt ist in dieser Gruppe jedoch eher implizit erkennbar. Beim Aspekt globaler Gerechtigkeit (s. u.) wird jedoch noch deutlicher, dass auch hier Unsicherheiten bei der Vermittlung dieser Thematik bestehen. Im folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion bringt ein TN (Bernd) zum Ausdruck, dass er es - trotz fehlender Primärmotivation - für seine „Pflicht“ hält, weiterhin mit SchülerInnen an dem Thema zu arbeiten, nicht zuletzt deshalb, weil es zunehmend an Brisanz gewinne.

Bernd: „Von der Resignation zum Zynismus ist ja auch nur ein kleiner Schritt und ich glaube, dass wenn der Lehrer die Lehrerin, erst einmal die Phase erreicht hätte, dann hat er auch als Lehrkraft in dem Bereich verloren. Also, dann ist es ganz aus. Und das würde ich jedenfalls für mich total nicht sagen. Weil ich denke, das Thema, was wir gerade besprechen, ist was in Zukunft immer wichtiger sein wird. Da braucht man ja kein Prophet zu sein. Einige haben es noch

nicht gemerkt, die werden es noch merken. Und also ist es meine Pflicht, darauf hinzuweisen, auch wenn das gerade mal nicht in Mode ist. Und ich muss auch sagen, ich habe da Lust zu. Nach wie vor.“ (GD 2, 2113)

Ein weiterer Aspekt des Gespräches bezieht sich auf die Differenz von eigener Erfahrung und heutiger Schülererfahrung, die veränderte Lebenswelt und den damit verbundenen veränderten Stellenwert der ökologischen Thematik. Eine TN (Anne) verweist darauf, dass sie damals - im Unterschied zur heutigen Schülergeneration - auch eine globale Perspektive eingenommen und Probleme nicht nur auf die eigene Lebensgeschichte bezogen habe.

Anne: „Aber wenn ich an meine eigene Schulzeit denke, so Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, da habe ich mich zum ersten Mal mit solchen Themen beschäftigt. Und da brauchten wir irgendwie nicht so diesen Anreiz, dass das für mich persönlich irgendwie wichtig ist oder mich so direkt betrifft, sondern da war das irgendwie... Aber irgendwie sind wir da einfach so drauf gekommen und haben uns dafür eingesetzt und auch, jedenfalls bilde ich mir ein, auch das irgendwie weltweit bedacht und nicht nur so auf persönliche Lebensgeschichte bezogen.“ (GD 1, 117)

Die Analyse der Gruppendiskussion zu der Behandlung des Themas Gerechtigkeit ergab, dass *Gerechtigkeit* auf verschiedenen Ebenen diskutiert wurde. Auf die Frage nach eigenen *individuellen Orientierungen* zu Gerechtigkeitsvorstellungen werden die biblischen Normen ‚Glaube, Liebe, Hoffnung‘ und die Tradition einer berufsethischen Verantwortung (Berufsethos) angeführt. Zudem wird ein Gerechtigkeitsbegriff in Abgrenzung zu dem der SchülerInnen entfaltet. Auffällig ist auch, dass in dieser Gruppe wenig Bezug aufeinander genommen wird, das wird bspw. deutlich, wenn keine Reaktion erfolgte, als eine TN (Anne) den Aspekt der Benachteiligung der Frauen anführte.

Anne: „Ansonsten schlägt bei mir beim Stichwort Gerechtigkeit das Herz immer für die Frauen, die nicht gerecht behandelt werden. Also, nicht im Sinne von Gleichbehandlung, sondern gerechter Behandlung, junge Frauen bei uns in der Schule, das betrifft aber auch mich persönlich an meiner Schule, dass ich mich da auch manchmal als Frau ungerecht behandelt fühle und mich da durchsetzen muss und solche Dinge und natürlich meine Kolleginnen. Ja, vielleicht ist es wirklich so, dass Mann und Frau immer am ehesten auf dieses Wort stoßen, wenn sie sich auch selber ungerecht behandelt fühlen.“ (GD 2, 2121)

Am Schluss ihrer Äußerung formuliert die TN die Hypothese, dass die Gerechtigkeitsfrage immer dann erst bedeutsam wird, wenn jemand sich selbst ungerecht behandelt fühlt. Auch darin wird wieder deutlich, wie sehr der Betroffenheitsaspekt den Denkansatz der Gruppe prägt.

Das Gerechtigkeitsverständnis wird nach Ansicht eines anderen TN (Bernd) beeinflusst durch eine milieuspezifische Komponente, den Bildungsgrad und die Kategorie ‚gender‘ (das soziale Geschlecht). Aus Diskussionserfahrungen mit SchülerInnen über die Todesstrafe wurde abgeleitet, dass junge Frauen dem Thema Gerechtigkeit gegenüber eine aufgeschlossener Haltung zeigen. Deutlich wird auch, dass der Begriff nach Ansicht der Gruppe eine Dimension enthält, die in den Kontexten, in denen SchülerInnen ihre Gerechtigkeit thematisieren, nicht vermittelbar ist. Bernd hält den Begriff ‚globale Gerechtigkeit für „unsinnig“ und meint, es sei notwendig, über diese Unsinnigkeit zu diskutieren, was im folgenden längeren Zitat zum Ausdruck gebracht wird. Im Unterricht würden Gerechtigkeitsfragen im Kontext von Lohn - und Strafgerechtigkeit aufgegriffen.

„Ich finde das auch problematisch, also Stichwort Globale Gerechtigkeit. Das ist so ein Schlagwort, das muss wirklich diskutiert werden, weil es einfach ein unsinniger Begriff ist. Also, Gerechtigkeit, für meine Jugendlichen, ich habe ja auch Frauen, z.T. im Einzelhandel sind mehr Frauen, da muss man sagen, dass Frauen der ganzen Problematik aufgeschlossener sind als Männer. Und dass, je höher der Bildungsgrad ist, auch mehr machbar ist. Es gibt so Themen, wie man Todesstrafe in fast allen, je höher der Bildungsgrad ist, desto besser ist das Verhältnis. Es gibt Klassen, da gibt es 25 Leute, da sind 23 Leute für die Todesstrafe. Ganz einfach, weil die Gewalterfahrung hier in Hannover hatten und gelitten haben, die haben einen ausgeprägten Gerechtigkeitsempfinden. Und zwar, im Sinne Auge um Auge, Zahn um Zahn. (...) Wenn man so Großhandelsklassen hat, wo man hat, da ist das Verhältnis bei Abstimmungen also bei Todesstrafe ganz anders. Und die sind auch bereit, sich auf diese Frage Globale Gerechtigkeit einzulassen. Und die anderen verstehen es schlichtweg nicht. (...) Ich habe Abiturienten und ich habe Leute, die Sonderschule haben und da ist das frappierend, je geringer der Bildungsgrad ist, desto mehr ist da die gerechte Ethik. Auge um Auge, Zahn um Zahn. Das zieht sich dann aber auch durch. Die haben dann aber auch einen richtigen Gerechtigkeitsbegriff. Das ist vielleicht nicht

mein akademischer Gerechtigkeitsbegriff. Aber die wissen genau was das ist, das merken die, die wissen genau, was Gerechtigkeit ist.“ (GD 1, 1117)

Der Bildungsgrad wird in der Gruppe als größter Einflussfaktor für die individuelle Auffassung von Gerechtigkeit gesehen. Ein TN (Bernd) erinnert an das in der theologischen Tradition bekannte Konstrukt einer Berufsethik, die Verantwortungsethik impliziert. Dabei macht er deutlich, dass er es für wünschenswert hält, in der Gegenwart an diese Gerechtigkeitstradition anzuknüpfen.

Bernd: „Also, persönliche Maxime ist, eben eine Gerechtigkeit, die sich von dem Satz ‚Glaube-Liebe-Hoffnung‘ her definiert, im Berufsbereich glaube ich eben, dass es so was wie eine Berufsethik wieder geben muss. Gab es auch eigentlich mal. Berufsethos. Und ein ehrlicher, erfolgreicher Kaufmann ist eigentlich einer, der weiß, was er tut, also der eine bewusste Verantwortungsethik auch hat. Ein Mann ein Wort. Es gibt diese honorigen Leute. Und die Hasardeure, die die schnelle Mark machen wollen, die machen dann ein Unternehmen kaputt. Und das ist auch Leitbild glaube ich, an unserer Schule, dass man schaut, was gibt es für Berufsethiker, dass man das wieder verstärkt.“ (GD 1, 1123)

Im Kontext von Erfahrungen aus der Arbeitswelt wird die Frage der Lohngerechtigkeit thematisiert. Der globale Aspekt von Gerechtigkeit (internationale Gerechtigkeit) wird mit der Kategorie Menschenwürde in Verbindung gebracht und bemerkt, dass dieser Aspekt trotz der persönlichen Bedeutung für den TN im Unterricht von ihm nicht thematisiert werde. Das Thema „globale Gerechtigkeit“ wird nicht nur hinsichtlich seiner Eignung als Unterrichtsthema als problematisch empfunden. Ein TN (Detlef) nennt ein Beispiel, wo ein Jugendlicher trotz großer Verantwortung wenig verdient und fragt die anderen TN, ob dies gerecht sei. Er führt das Beispiel eines jungen Mannes an, der eine KfZ-Ausbildung gemacht hat und mit der Ausbildungsvergütung seiner Freundin knapp DM 2800,- im Monat zur Verfügung hat. Diese Tätigkeit sei mit einem bestimmten Maß an Verantwortung verbunden. Vor diesem Hintergrund wird auch die Frage aufgeworfen, wie man überhaupt einen gerechten Lohn feststellen könne. Weiterhin bezieht er sich auf Erfahrungen, die er in einem ‚Dritte-Welt‘ Land machte. Die Dimension Gerechtigkeit wird mit Armut und Menschenwürde in Zusammenhang gebracht und in diesem Zusammenhang diskutiert. Deutlich wird, dass die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Themas die Unsicherheit begründet, es als Unterrichtsgegenstand zu behandeln.

Detlef: „Ist das gerecht? Der hat einen Job, da geht es um Leben und Tod, wenn der mal eine Bremse falsch einstellt. (...) Wie kann man überhaupt einen gerechten Lohn feststellen? Was mir völlig fehlt und was ich aber auch nicht reinbringe, vielleicht würde ich es gerne. Ich hatte schon einige Male Gelegenheit in Afrika zu sein und da habe ich also eine lebendige Vorstellung. Ich habe auch z. B. gelernt, dass Armut was mit Menschenwürde zu tun hat. Das also von einer gewissen Armutsschwelle an, die Würde des Menschen angetastet ist. Oh, Gott, da kriege ich ja eine Gänsehaut, wenn ich da bloß daran denke. Ich war letztes Jahr in Tansania, da verdienen die Leute so vierzig Mark im Monat ungefähr und ich habe dann, da habe ich mir überlegt, dass ich so viel verdiene, wie der Bischof und alle seine Pfarrer zusammengenommen.“ (GD 1, 1115)

Im Blick auf den Aspekt ‘globale Gerechtigkeit’ wird einerseits die Komplexität des Themas betont, andererseits darauf verwiesen, dass im Blick darauf die Positionen deutlich differieren. In dem letzten Satz klingt ein weiterer Grund an, die Thematik globale Gerechtigkeit im Unterricht zu meiden: dass damit verbundene ‘Schuldbewusstsein’ des Unterrichtenden. Er weist auf die Erfahrung hin, dass SchülerInnen deutliche Abwehrreaktionen zeigen, wenn sie auf mögliche Verstrickungen und Schuldzusammenhänge angesprochen werden. Schuldbewusstsein wird somit gleichermaßen als Grund für Lehrende und SchülerInnen erkennbar, die Thematik mit ihrem Kontroverspotenzial zu meiden.

Detlef: „Aber vor allen Dingen, wenn man dann diese Schuldfrage reinbringt, das gilt übrigens auch für die Frage von Judentum und zweiten Weltkrieg und Faschismus, dann gehen da bei meinen Leuten so die Nackenhaare, aber so. Ja, was habe ich damit zu tun? Habe ich je einem Schwarzen was weggenommen? Habe ich je einem Juden was angetan? Also, da hüte ich mich vor. Also, das möchte ich lieber in Zusammenhängen darstellen. Aber nicht diese Schuld.“ (GD 1, 1116)

Es ist festzuhalten, dass gerade in dieser Gruppe die Metadiskussion einen relativ breiten Raum beansprucht. Positiv wird in dem Zusammenhang festgestellt, dass die Gruppendiskussion eine Möglichkeit eröffnet, die in der konkreten Berufssituation zu kurz kommt. Die TN machen deutlich, dass sie unter sich eine *Grundkontroverse* wahrnehmen, die sich am *Stichwort* ‘globale Gerechtigkeit’ und an der *Kolonialismusthese* festmacht.

Bernd: „Spannender Punkt ist eben noch das Stichwort Gerechtigkeit, -,Globale Gerechtigkeit'. Da hätten wir uns vielleicht gefetzt.

Detlef: Aha?! Meinst du wegen meiner Kolonialismusthese oder was?

Bernd: Na ja, ich glaube, da sind wir uns gesamt nicht einig.“ (GD 1, 1127)

Eine Diskussion auf der Metaebene wird auch in Blick auf die Entschuldungsproblematik geführt. Ein TN (Bernd) nimmt Bezug auf Autoren, die dieses Thema wissenschaftlich bearbeitet hätten. Er führt an, dass diese „nachgewiesen“ haben, dass auch ohne Kolonialismus in den früheren Kolonialgebieten heute problematische Zustände herrschen würden.

Bernd: „Aber diese ganze Entschuldungsproblematik, da gibt es bestimmte Schuldkomplexe und es gab im vorletzten Spiegel ein Interview mit einem südafrikanischen schwarzen Wirtschaftsprofessor, der sagt also, die Miseren sind selbstverschuldet. Und es gibt ein Buch, wo einer nachweist, also die Kolonien, die haben was gebracht, aber die Situation wäre wahrscheinlich die gleiche, wenn es auch keine Kolonien gegeben hätte. Das ist ein Problem der Kultur, die wir hier haben. Wir sind eine innovative Kultur, die auch den Planeten zerstört, aber es ist alles viel komplexer, als man so mit ökumenischer Tralala-Betroffenheit immer in die Welt setzt.“ (GD 1, 1129)

Einerseits wird hier ansatzweise eine rationale Argumentation geführt, mit Bezug auf Fakten und Experten, in der die Notwendigkeit einer grundlegenden Kulturkritik auf der Basis einer kritischen Analyse zum Ausdruck gebracht wird. Ohne eine alternative Handlungsstrategie im Blick zu haben, werden dann aber zugleich bestehende kirchlich-ökumenische Ansätze interkultureller Verständigung in Frage gestellt und mit der Bezeichnung „Tralala-Betroffenheit“ diffamiert.

Interdependenzen zwischen Werten, Machtfragen und Ökonomie

„... weil du am kürzern Hebel sitzt“

Vor allem aus eigenen Unterrichtserfahrungen werden Beispiele diskutiert, die die Brisanz der ethischen Diskussion in der Spannung zwischen persönlichen Einstellungen, ökonomischen Interessen und Machtkonstellationen verdeutlichen. Die Frage wird aufgeworfen, ob man sich ökologisch verhält, weil es so vorgeschrieben wird oder weil es

sich lohnt. Die ethische Dimension kommt anhand von Konfliktsituationen aus den Betrieben in den Blick.

Detlef: „Mach ich das jetzt nur, weil das verboten ist oder mache ich das nur, wenn es sich lohnt. Und dann tritt z. B. der Fall auf, den ich selber aus Erfahrung kenne, da ist ein bisschen Asbest auf dem Dach. Und das ist sauteuer, das ordentlich entsorgen zu lassen. Man kann das genauso gut in eine Folie packen, unten in Baucontainer rein und abfahren lassen. Da spart man dann Tausende. Warum mache ich das jetzt nicht. Oder mache ich es vielleicht doch. Und was mache ich, wenn ich Auszubildender bin und sehe, dass der Betrieb das macht. Aber ich bin in einer rechtlich ungesicherten Position, also das sind so die Dinge, wo es dann über das Fachliche weg geht und wo dann die ethische Frage auch ins Spiel kommt. Also, da ist dann auch die Zusammenarbeit der Kollegen gefragt.“ (GD 5,511)

Deutlich wird, dass der TN für den Religionsunterricht nur eine Chance sieht, wenn andere FachlehrerInnen nicht eine Gegenposition (z. B. Propagierung umweltschädlicher Stoffe etc.) einnehmen und eine gewisse interdisziplinäre Abstimmung gelingt.

Versuche der ReligionslehrerInnen, über globale Ansätze wie ‚Bewahrung der Schöpfung‘ SchülerInnen zur Verantwortung zu bewegen, seien gegenüber Ansätzen, die von der Betroffenheit einzelner SchülerInnen (z. B. in Blick auf ihre Gesundheit) ausgingen, deutlich unwirksamer. Neben dem Betroffenheitsaspekt, kommt auch der bereits mehrfach in der Diskussion angesprochene Aspekt des ökonomischen Vorteils als handlungsrelevantes Kriterium erneut zur Sprache.

Ein TN (Christian) bringt zum Ausdruck, dass in der Situation, in der Abhängigkeits- und Machtfragen sich nicht stellen, mitunter leichter die ökologische Lösung gewählt wird. Es wird deutlich, dass nach Ansicht des TN bei SchülerInnen Werbe- und Konsumdruck stärker wirken als ökologische Argumente, aber der Gesamttrend zum Konsumieren ökologisch zuträglicher Produkte ökonomisch wirksam würde. Ökologisches Handeln muss demnach darauf abzielen, dass ökologische Produkte zugleich ‚in‘ sind.

Christian: „D. h. man kann eigentlich auch aus meiner Erfahrung sagen, dass man Schüler, wenn es sie selbst, ihre eigene Gesundheit betrifft, eher bekommt als globale Themen, so Bewahrung der Schöpfung, wir wollen sehen, was andere davon haben, das interessiert die wenigsten. Ja, das was du eben auch schon sagtest. Egal. Viele Auszubildende sind dann auch, ja gehen eigentlich der, ja,

den Parolen der chemischen Industrie auf den Leim. D.h. es muss immer das Neueste, der neueste Lack sein und das ist der, der ,in' ist. Und äh, zum Glück kann man sagen, dass so die öffentliche Diskussion in Bezug auf ja gesundes Wohnen weitergeht und das eben der Druck der Bevölkerung schon ein klein wenig stärker ist, der eigentlich den Unternehmer dazu zwingt und letztendlich dann auch Auszubildende dazu zwingt, etwas anderes zu produzieren und anders zu produzieren, wo sie dann selber wieder Nutzen haben und gesundheitliche Vorteile. (...) Das heißt, du kannst ja im Moment im Betrieb nichts erreichen, weil du am kürzeren Hebel sitzt, aber es geht ja auch weiter. Die werden Gesellen und sind irgendwo nachher in ihrem Part oder in der Gesellschaft (...) und können dann frei entscheiden und haben dann vielleicht die Möglichkeit zu sagen; so, ich habe zwei Möglichkeiten, ich wähle halt die ökologische Variante, weil die mir gut tut, an Umwelt denkt er vielleicht gar nicht, aber die auch dann dem Nutzer gut tut.“ (GD 1, 512)

Im weiteren wird auf die Chance und Problematik von ‚Aufklärung‘ aufmerksam gemacht. Ein TN (Bernd) weist auf die „moralische Last“ hin, die durch die Forderung nach ökologischem Handeln im Spannungsfeld von ökologischem Denken und unternehmerischen Zwängen entsteht, der gerade Auszubildende ausgesetzt seien, die sich in einer ungesicherten und untergeordneten Position befinden. In diesem Zusammenhang führt er ein Beispiel an, wo er im Unterricht Auszubildende über die Herkunft eines Produktes informierte, welches sie verkaufen müssen. Konkret ging es um die Herstellung von Fußbällen, die aus Kinderarbeit entstehen. Er sieht eine Möglichkeit, dass Auszubildende mit der Situation, ein Produkt verkaufen zu müssen, dessen Herkunft ethisch problematisch sei, umgehen lernen darin, dass die Auszubildenden die Kunden darüber informieren.

Bernd: „Also, man muss auch diese moralische Last, die manche Leute ja auch dann auf die Schultern von SchülerInnen legen, wegnehmen und sagen, also Leute, ein bisschen runter, wir sind alle normal, wir sind alle keine Heiligen und ihr könnt nachher entscheiden und was ihr mit dem Wissen macht, das ist dann wirklich auch euer Problem.“ (GD 1, 3110)

Der Hinweis darauf, dass „wir alle keine Heiligen sind“, bezieht die allgemeine Perspektive ‚Wir‘ mit in die Überlegungen ein und verweist darauf, dass im Prinzip alle in die grundlegende Ambivalenz der Probleme involviert sind. Mit diesem Zusammenhang

zwischen Kinderarbeit und Handel deutscher Firmen wird im Unterricht ein spezifisches Problem des Globalisierungsprozesses angesprochen und den SchülerInnen zugleich eine Verhaltensmöglichkeit eröffnet. Zwei andere TN (Christian und Bernd) distanzieren sich von den Betrieben, um des ökonomischen Vorteils willen die nachhaltige Perspektive zu vernachlässigen. In diesem Zusammenhang verweist eine andere TN (Anne) auf die Bedingungen des dualen Ausbildungssystems, die eine Verpflichtung der Schule gegenüber implizieren. Bezogen auf das genannte Beispiel bringt sie zum Ausdruck, dass sie es nicht unproblematisch findet, wenn SchülerInnen zu Handlungen motiviert werden, die sie in Konflikt mit dem Ausbildungsbetrieb bringen.

Anne: „Ich meine, ich hatte einfach so die Vorstellung, dass das passieren kann, dass die Auszubildenden, die eben die Geschichte mit dem Fußball erzählen, eben Ärger bekommen mit dem Ausbilder. Weil sie eben die Fußbälle nicht mehr verkaufen.“ (GD 1, 514)

Erneut wird der Aspekt aufgegriffen, dass ökologisches Handeln einer ökonomischen Perspektive häufig gegenüber steht. Deutlich wurde darauf abgehoben, dass bei einer bestimmten Sozialstruktur das Konsumverhalten kompensatorische Funktionen habe. Für sozial benachteiligte SchülerInnen sei die mit dem nachhaltigen Lebensstil verbundene Einschränkung des Konsumverhaltens von vornherein inakzeptabel. Nachdem sie die mit der sozialen Armut verbundenen Entbehrungen endlich hinter sich gelassen hätten, seien für sie erneute Einschränkungen aus ökologischen Gründen fast schon eine Zumutung:

Bernd: „An unserer Schule, ist eine kaufmännische Schule, da haben wir so Wirtschafts-BGJ, das sind die Leute, die aus sozial schwachen Schichten kommen oder Benachteiligte sind, die sind dafür nicht offen, weil, sie haben genug gelitten und warum sollen sie dann noch einmal leiden – Ökologie bedeutet Leiden – nachhaltiges Leben bedeutet Leiden, Konsumverzicht. Das andere sind Kaufleute und Kaufleute denken an schwarze Zahlen. Und haben erst einmal so eine Einstellung, warum Ökologie, Nachhaltigkeit, also man kann das über eine Wahl im Fach Religion nicht erreichen, d.h. es wird verordnet.“ (GD 1, 115)

Während nach dieser Interpretation eine Schülergruppe sich nicht auf einen nachhaltigen Lebensstil einlassen möchte, weil sie nicht bereit ist, die damit verbundenen Einschränkungen hinzunehmen, wird bei anderen die geringe Affinität in der Dominanz ökonomischen Denkens gesehen. Während die ökologische Perspektive als Ansatz für

nachhaltiges Denken somit ausfällt, könnte nach der Einschätzung eines TN (Bernd) eine auf Nachhaltigkeit bezogene Einstellung bei Jugendlichen dann relevant werden, wenn sie einen persönlichen Vorteil verspricht und das Einkommen es zulässt, ökologische Produkte zu kaufen. Damit wird zugleich behauptet, dass Nachhaltigkeit und ökologisches Handeln durchaus als positive Werte gesehen, diese aber durch die ökonomische Perspektive überlagert werden. Die Dominanz der auf Eigennutz bezogenen persönlichen Situation impliziert sogleich eine Ausblendung der globalen Perspektive. Dieser Haltung wird von den anderen TN nicht explizit widersprochen. Ein TN (Christian) bringt eine berufsspezifische Perspektive ein, die mit BerufsschülerInnen aus dem Baubereich zu tun hat. Er weist darauf hin, dass im Baubereich die ökologische Frage mehr eine Grundeinstellung als eine finanzielle Frage ist. Über die Verbraucherorientierung könne auch das Produzentenverhalten verändert werden, selbst wenn die eigene ökologische Motivation fehlt. Hat man in seinem Beruf erst mal genügend Autonomie erlangt und kann frei darüber entscheiden, ob man ökologische Materialien verwendet, dann bestehe durchaus eine Bereitschaft zur ökologischen Alternative aus dem Motiv heraus, dass diese einem „selbst gut tut“, weil es z. B. weniger gesundheitsschädlich sei. Die anderen TN vertiefen diesen für die ökologische Bildung bedenkenswerten Aspekt, indem sie darauf hinweisen, dass sich die Auszubildenden dem gesellschaftlichen Druck nicht entziehen können, der von den Betrieben ein nachhaltiges Wirtschaften fordert. Zusammengefasst heißt das, dass sich nach der Einschätzung der TN die SchülerInnen im Blick auf ihre Berufsprofessionalität mit der ökologischen Problematik beschäftigen müssen, auch wenn ihnen dafür zum Teil die Einsicht und primäre Motivation fehlt.

Didaktische Überlegungen und Inhalte des Unterrichts

„Ich kann meine Jugendlichen nicht gegen den Strich bürsten“

Als didaktische Prinzipien spielen bei den Angehörigen dieser Gruppe die Aspekte ‚Lernen mit allen Sinnen‘ (ästhetische Wahrnehmung), ‚Betroffenheit‘ und die Auseinandersetzung mit dem Werteverständnis eine herausragende Rolle. Die Konfrontation mit Betroffenen könne zur eigenen Betroffenheit führen (etwa wenn Personen eingeladen werden, die unter gesundheitlichen, berufsbedingten Problemen leiden). Weiterhin wird die Bedeutung eines authentischen Verhaltens der Lehrenden betont. Man könne nicht eine ökologische Lebensweise bei den SchülerInnen erwarten, wenn man mit dem Auto zur Schule führe. Wie auch in den anderen Gruppen wird darauf abgehoben, dass die Lehrenden Vorbildfunktion wahrnehmen, etwa wenn sie selbst Kleidung von

Greenpeace tragen, wie eine TN (Anne) ausführt. Als wichtig erachtet wird von den TN die Vermittlung von Werten und die Initiierung von erfahrungsnahen Lernprozessen. Indem man den SchülerInnen Inhalte nur ‚überstülpt‘, wecke man eher eine Abwehrhaltung als eine Veränderungsmotivation. Eine Chance wird zunächst auch darin gesehen, dass bestimmte Haltungen als eigene Sichtweise vermittelt werden, die die SchülerInnen nicht notwendig teilen müssten. Didaktische Prinzipien mit denen sie (Anne) arbeitet, sind u.a. Selbstbestimmung der SchülerInnen, um deren Autonomie zu fördern. An anderer Stelle führt sie aus, dass es ihr wichtig sei, die Kreativität der SchülerInnen nicht durch Anweisungen zu unterdrücken. Ähnliche pädagogische Grundsätze entwickeln auch die anderen Gruppenmitglieder:

Anne: „Das Problem taucht immer dann auf, also, wenn ich zumindest irgendwelchen Schülerinnen und SchülerInnen irgendwelche Werte aufdrücken will. Sobald die auch nur irgendwie riechen, dass ich ihnen was überstülpen will, dann wird das abgeblockt. Das einzige was ich tun kann, ist eben sagen, ich denke darüber so und so und jetzt könnt ihr auch was dazu sagen. Oder sagt ihr erst einmal was und dann sage ich meine Meinung dazu. Aber sobald sie das Gefühl haben, sie werden missioniert, im weitesten Sinne, dann hat das keinen Sinn.“ (GD 3, 319)

Die Begrenzung der Möglichkeiten, als Lehrende auf seine SchülerInnen Einfluss nehmen zu können, wird jedoch deutlich wahrgenommen. So wenig man sie ‚missionieren‘ könne, so wenig könne man sie auch durch die eigene Haltung ‚infizieren‘. Möglich sei allerdings, Denkanstöße zu geben und darüber zu einer Neuorientierung beizutragen:

Detlef: „Ja aber dabei soll man sich aber nicht einbilden, dass wenn, der X. ist vielleicht noch ein bisschen ökologisch orientierter als ich – dass also so ein ökologisch orientierter Lehrer dann seine Schüler infizieren kann. Also, er kann dann vielleicht gewisse Hinweise geben.“ (GD 3, 311)

Wichtig ist für die TN bei der Initiierung von Lernprozessen nicht nur die Vorbildfunktion der Lehrenden, sondern vor allem auch die ‚Umsetzbarkeit und Wirksamkeit eines Paradigmas‘, wie es ein TN (Detlef) nennt. Dieser TN bringt in diesem Zusammenhang eine Erfahrung aus seiner früheren Tätigkeit ein, an der er die Wirkung ästhetischen Lernens (ganzheitlichen Lernens) verdeutlicht. Lernen über ästhetische Erfahrungen wird sowohl innerhalb der Bau- als auch der Holztechnischen Fachrichtung genutzt. Die Arbeit mit unterschiedlichen Materialien im Holzbereich (Fachrichtung des TN) ermög-

licht Arbeitsaufträge, die die SchülerInnen zur Selbstgestaltung motivieren, wie sich schon mehrfach in Gesellenstücken gezeigt habe. Indem die SchülerInnen selbstbestimmt ihre individuellen Entwürfe umsetzen, lernen sie zugleich die Vorzüge einer ökologisch orientierten Arbeit zu schätzen. Hinzu kommt das Argument, dass das individuell gestaltete Unikat, das zudem aus umweltfreundlichen Materialien gearbeitet worden sei, eine höhere Wertschätzung genieße als maschinell hergestellte Industrieprodukte. Am Beispiel der Restauration eines alten Lehmhauses erläutert ein TN (Fachrichtung Bautechnik) die Bedeutung eines ökologischen Baukonzeptes, das im Rahmen von Baujugendwerkstätten erprobt wurde. Es wird deutlich, dass im Zuge des Projektes auch die BewohnerInnen nach und nach die Vorteile des ökologischen Bauens einschließlich des für sie individuellen Nutzens kennen lernen. Zugleich nimmt ein TN (Detlef) dieses Beispiel dafür in Anspruch, zu zeigen, dass der isolierte Fachunterricht (Religion) gegenüber einem fachübergreifendem Projektlernen unterlegen ist.

Detlef: „Da spielt auch das Fächerübergreifende eine große Rolle. Also, wenn z. B. nur der Religionsunterricht einsetzt und er Fachunterricht hält vielleicht auch noch dagegen, der Fachpraxislehrer sagt, komm lass dich da nicht einlullen, das geht viel schneller mit richtigem Lack, dann hat der Religionslehrer auf jeden Fall verloren.“ (GD 1, 415)

Solche Erfahrungen zeigen, dass solche Konzepte nicht nur motivierend sind, sondern auch deutliche ökologische Lerneffekte zeigen. Auch die Unterrichtsfächer können zum ökologischen Lernen beitragen, wenn zwischen ihnen eine hinreichende Kooperation stattfindet. Solange Aspekte von Nachhaltigkeit in individuelle Zielsetzungen der Lehrenden und fachspezifische Aspekte gespalten bleiben, gehen diese Erkenntnisse aufgrund der fehlenden wechselseitigen Verstärkung durch andere Lehrende und Disziplinen bei den SchülerInnen wieder verloren.

Ein damit zusammenhängendes Problem ist auch die Naturentfremdung der heutigen Jugend, die auch in anderen Gruppen konstatiert wurde. Auch in dieser Gruppe wird auf Differenzen zwischen der eigenen Generation und heutigen SchülerInnen hinsichtlich Naturerfahrungen hingewiesen. Während der TN (Detlef) für sich eine Orientierung an Albert Schweitzers holistischen Ansatz der Ehrfurcht vor dem Leben in Anspruch nimmt, beklagt er die Ignoranz der SchülerInnen im Umgang mit der Natur. Neben der Klage über die Gleichgültigkeit der Schüler wird jedoch auch zur Sprache gebracht, dass in der Lebenswelt der Schüler die Möglichkeit zur spontanen Naturerfahrung ein-

geschränkt ist. Zugleich wird die Möglichkeit, im Kontext von Unterrichtsexkursionen ein Stück authentischer Naturerfahrung zu ermöglichen, diskutiert:

Detlef: „Da ist auch eine große Ehrfurcht da, was man bei Albert Schweitzer so sehen kann auch und das fehlt. Dann machen wir eine Fahrt und dann fängt der erste an, seine Zigarettenschachtel rauszuziehen, da weiß ich genau, was jetzt kommt. Da fällt als erstes mal diese Folie weg, ne, dann fällt die Kippe weg, die Asche fällt weg und am Schluss wird auch die Schachtel in den Fluss geschmissen und so. Also, wir machen äh, gelegentlich Kanufahrten mit diesen Jugendlichen und dann finde ich das schon mal ein Riesenfortschritt, wenn einer sagt, das ist ja hier wie im Paradies. Das ist für ihn offenbar eine neue Erfahrung, so etwas hat er noch nie gesehen.“ (GD 1, 118)

Während hier die massiven Einschränkungen des freien Naturzugangs als eine wesentliche Ursache und Grund für abnehmendes grundlegendes Naturverhältnis der SchülerInnen beklagt werden, wird von den anderen TN der Blick auf einen weiteren Aspekt gelenkt: Die ‚Absperrung natürlicher Zonen‘. Bei diesen Maßnahmen zeichnet sich ein Interessenkonflikt im Kontext des ökologischen Handelns ab. Dieses Problem wird auch in der Gruppe Mink thematisiert. In einem Naturschutzgebiet wird die Natur eingegrenzt, um sie vor menschlicher Zerstörung zu schützen. Auf der anderen Seite beschwerten sich z. B. Eltern, dass ihre Kinder dadurch keine Beziehung zur Natur entwickeln können, wenn sie z. B. keine Enten füttern dürften. Ein TN verwendet hier das Wort „Teufelskreis“ und verweist damit auf das bereits von den anderen Gruppen angesprochene Dilemma:

Anne: „Und dann müssen sie ihnen sagen, die Enten gehen kaputt, wenn ihr die füttert und wenn da zu viele Leute die Wege kaputt trampeln, dann geht die Natur ringsherum kaputt, das ist irgendwie ein Teufelskreis.“ (GD 1, 119)

Oben wurde bereits erwähnt, dass nach Ansicht der TN den SchülerInnen globale Probleme aufgrund ihrer Abstraktion schwer zugänglich zu machen sind. Diese Erfahrung hat bei den Lehrenden zu der Einsicht geführt, bei Problemen der ‚ökologischen Krise‘ im unmittelbaren Erfahrungsbereich der SchülerInnen einzusetzen, da nur so das Betroffenheitsprinzip zur Geltung kommen kann. Dieses pädagogische Prinzip wird auf unterschiedliche Weise umgesetzt. So werden z. B. Betroffene in den Unterricht eingeladen, die über ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen berichten. Weiterhin wird über Aufklärung versucht, eine eigene Betroffenheit bei den SchülerInnen zu wecken.

Christian: „Na ich denke, Betroffenheit muss auf jeden Fall da sein. Betroffenheit, wird von vielen nicht als globales Problem gesehen, nicht, da sagte heute auch einer, ja, was interessiert mich, wenn die Polkappe abschmilzt, (...) Aber wenn es dann um ihre eigene Gesundheit und die sagen dann, Mensch, da gibt es einen Tischler, der ist am Holzstaub fast gestorben und der hat dann äh, so viele Lösungsmittel eingeatmet und jetzt hat der Ausfallerscheinungen mit 50, als ob er schon 80 wäre und so nicht, das macht die dann schon betroffen. Oder einer sagt, Mensch, ich habe hier mit Lacken gearbeitet, ich habe heute Kopfschmerzen, woran liegt denn das und so.“ (GD 1, 311)

In der Berufsschule tragen SchülerInnen Erfahrungen aus dem eigenen Betrieb oder aus dem privaten Bereich in den Unterricht hinein. So verweist eine TN (Anne) auf ein typisches Beispiel für unmittelbare ‚Betroffenheit‘ aus ihrer Fachsparte, die entsteht, wenn eine Auszubildende wegen allergischer Reaktionen ihren Beruf aufgeben muss. Würde man das Thema ohne Bezug zu einer konkreten Person herstellen, würden SchülerInnen darauf mit Desinteresse reagieren. Die Agenda 21 stellt eine Basis dar, die von Lehrenden und zum Teil auch von den Ausbildungsbetrieben geschätzt wird, SchülerInnen dagegen erst vermittelt werden muss. Der ökonomische Nutzen als motivierendes Element für ein Umdenken wird hier erneut thematisiert. Erst wenn SchülerInnen erkennen, dass Betriebe durch ökologische Produkte auch einen ökonomischen Nutzen ziehen können, würde ihnen der Sinn bestimmter Kampagnen z. B. ‚fair‘ gehandelter Kaffee, einleuchten. Dazu benennt TN (Bernd) Beispiele, die sich als Kontroverspotenzial für eine Auseinandersetzung um ökologische Ziele eignen.

Bernd: „... man muss ihnen (den SchülerInnen) dann eben auch erst einmal plausibel machen, warum ist z. B. Firma Schmelz dabei, die Gentechnik rauszulassen aus dem Sortiment, warum ist Obi oder Bahr oder es ist, warum wird da kein Tropenholz angebaut. Also, über diese betriebliche Schiene, wo über vernünftige Firmeninhaber eben auch sagen, über bestimmte Unternehmensphilosophie, bestimmte Verkaufsprozesse kommt es dann auch bei den Auszubildenden an, weil man eben auch damit die Mark machen kann. (GD 1, 312)

Als grundlegendes Leitbild ihres Faches Religion wird die Orientierung an Ganzheitlichkeit und ‚Bewahrung der Schöpfung‘ genannt. Diese Grundsätze werden aber eher dem Bereich der eigenen Motivation zugerechnet, denn als Unterrichtsgegenstände expliziert. Ähnlich wie bei der Gruppe Otter wird versucht, Werte eher indirekt zu vermit-

teln, seine eigenen Vorstellungen und Interessen den SchülerInnen implizit nahe zu bringen:

Christian: „Ja mein persönliches Leitbild ist eigentlich schon Bewahrung der Schöpfung irgendwo. Das ich aber so nicht formuliere. Den SchülerInnen gegenüber, sondern, dass ich ganz einfach daraus ausrichte, Betroffenheit erzeuge, Gefahr stoppe, im Grunde mein wahres Bild nicht so zu erkennen gebe, sondern das eigentlich so für mich im Inneren trage. Aber, das irgendwie anders ohne es zu nennen, auf andere Weise durchsetze.“ (GD 1, 3112)

Eine grundsätzliche Anfrage gilt der Möglichkeit, die Werte von Jugendlichen zu verändern. Als bedeutsam für ökologisches Lernen werden Selbstbestimmung, Handlungsorientierung und am eigenen Erfahrungsbereich orientierte Prozesse hervorgehoben. Allerdings müssen Lernprozesse so angestoßen und gesteuert werden, dass Jugendliche erkennen können, was für ihre eigene Zukunft relevant ist. Hier wird darauf hingewiesen, dass fachwissenschaftlich vermehrt darüber nachgedacht werden muss. Entsprechend macht ein TN (Detlef) in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Religionsunterricht traditionell einen besonderen Schwerpunkt darauf legt, sich der Probleme des ‚konkreten Individuums‘ anzunehmen.

Detlef: „Also, ich denke, das ist ein Markenzeichen des Religionsunterrichts, für mich, ich hänge mich immer noch an den alten Stoodt. Seinen Sozialisationsbegleitenden Unterricht. Also, das heißt, der Schulpfarrer oder der Religionslehrer bemüht sich um den sozialen Ausgleich. Und die Stabilisierung in Krisen usw. und in unserer Schule gibt es da auch große Möglichkeiten. Weil die Schulleitung den Schulpfarrern so etwas wie eine soziale Rolle zuspielt. Und das finde ich schön.“ (GD 1, 3111)

5.3 Vergleich der Gruppendiskussionen

5.3.1. Der Aspekt ‚Gerechtigkeit‘

Wie die bisherigen Einzelauswertungen ergaben, wurde der Aspekt ‚globale Gerechtigkeit‘ sowie Fragen der globalen Vernetzungen und politischen Zusammenhänge im Unterricht weniger thematisiert bzw. seitens der Lehrenden aus bestimmten Gründen (s. u.) vermieden. In Hinblick auf die globalen Probleme lässt sich feststellen, dass unter-

schiedliche Faktoren wie Zeitmangel, curriculare Vorgaben etc. der Thematisierung und dem Zugang zu globalen Strukturen entgegenstehen. Eine Analyse politischer Interdependenzen ist im Unterricht weitgehend außerhalb des Blickfeldes. Deutlich wird, dass insbesondere die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Themas die Unsicherheit begründet, es als Unterrichtsgegenstand zu behandeln.

Ferner ist festzustellen, dass der Begriff ‚Gerechtigkeit‘ nach Ansicht der Gruppen Dimensionen enthält, die in den Kontexten, in denen SchülerInnen ihre Gerechtigkeit thematisieren, nicht vermittelbar sind.

Gerechtigkeit wird insofern von TN einiger Gruppen in den Zusammenhang einer globalen Perspektive gestellt, indem darauf verwiesen wird, dass lokales Handeln allein nicht ausreiche, wenn nicht auch global gedacht und gehandelt würde. Dagegen wird die Begriffskombination ‚globale Gerechtigkeit‘ als ‚unsinnig‘ bezeichnet, da sich die Spannungen im globalen Kontext noch weniger auflösen ließen, als es zur Zeit für lokale Probleme möglich sei.

Der globale Aspekt von Gerechtigkeit (internationale Gerechtigkeit) wird mit der Kategorie Menschenwürde in Verbindung gebracht und bemerkt, dass dieser Aspekt im Unterricht nicht thematisiert werde, obwohl er für einen TN persönlich von Bedeutung ist. Der gesamte Themenkomplex ‚globale Gerechtigkeit‘ wird nicht nur hinsichtlich seiner Eignung als Unterrichtsthema als problematisch empfunden.

So wird erkennbar, dass bei fast allen TN der Gruppe Marder die Bearbeitung dieser Thematik mit Unbehagen verbunden ist; ähnlich wie bei der Gruppe Otter, die von dem Gefühl sprach, ‚unsittliches Material‘ anzubieten. Dieser Aspekt ist in dieser Gruppe eher implizit erkennbar. Beim Aspekt ‚globale Gerechtigkeit‘ (s.u.) wird noch deutlicher, dass auch hier Unsicherheiten bei der Vermittlung dieser Thematik bestehen. Es wird ebenso zum Ausdruck gebracht, dass - trotz fehlender Primärmotivation – es eine „Pflicht“ sei, weiterhin mit SchülerInnen an dem Thema zu arbeiten, nicht zuletzt deshalb, weil es zunehmend an Brisanz gewinnt.

In der Gruppe Mink wird als ein weiterer Grund für eine Vermeidung globaler Themen und Vernetzungen betont, dass bestimmte Inhalte nicht explizit benannt werden könnten, da diese potenzielle TN abschrecken bzw. auf ihr Desinteresse stoßen würden. Besondere Berücksichtigung findet dieser Gesichtspunkt bei der Gestaltung von Ethik - Seminaren in der Umweltbildungsstätte.

Der Aspekt der Vermeidung und Ausblendung globaler Probleme in der Wahrnehmung ihrer Klientel wurde von der Gruppe Mink am Beispiel ‚Urlaub‘ verdeutlicht. Urlaub

wird als eine Möglichkeit gesehen, fremde Kulturen mit den Nöten der Menschen der ‚Dritten Welt‘, die über die Medien bekannt sind - real zu erfahren. Als Problem ergebe sich jedoch, dass aufgrund der Distanz keine ‚Identifikation‘ (Nachempfinden) möglich sei (vgl. Auswertung Mink).

Obwohl bei den TN aller Gruppen mehr oder weniger deutlich wurde, dass für sie persönlich die globale Perspektive von Gerechtigkeit relevant ist, lässt sich insgesamt eine Hilflosigkeit und Unsicherheit im Blick auf die Vermittlung dieser Perspektive konstatieren. Als Gründe werden u.a. Abstraktheit und Unanschaulichkeit, sowie Vermeidung bzw. Abwehr von Schuldbewusstsein, aber auch die Dominanz der Kategorie ‚Individualgerechtigkeit‘ genannt.

Möglicherweise hemmen aber auch die jeweils leitenden didaktischen Prinzipien: Betroffenheit, Schülerorientierung und ‚Erfahrung mit allen Sinnen‘ konzeptionelle didaktische Überlegungen im Blick auf diesen Aspekt (s. u.).

Eine Erläuterung darüber, wie innerhalb der Seminare mit den Schwierigkeiten von Vermeidung der Thematisierung und der Diskrepanz zwischen medialer Erfahrung einer sich im Wohlstand befindenden Klientel umgegangen wird, wurde nicht weiter thematisiert. Auf diese ‚metatheoretische‘ Ebene wurde in keiner der Gruppen verwiesen.

5.3.2 Der Aspekt ‚Nachhaltigkeit und Ethik‘

Der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ wird zunächst selten in die Diskussion eingebracht. Eine TN bringt sogar ihre ‚Überraschung‘ zum Ausdruck, in der Diskussion mit dem Begriff konfrontiert zu werden. Implikationen wie ‚nachhaltiges Bauen‘ (s. o.) weisen im weiteren Verlauf darauf hin, dass Nachhaltigkeit in bestimmten Bereichen als grundlegendes Prinzip in den Ausbildungszusammenhang integriert ist. Je nachdem, wie sich die TN mit dem Thema beschäftigen (Agenda 21, s. Auswertung) wird der Begriff zwar wenig verwendet, die damit verbundenen Themen und Probleme jedoch durchaus diskutiert. Diese Tendenz unterstreicht auch die Einschätzung der Gruppen Marder und Mink, die behaupten, Nachhaltigkeit sei ein eher ‚intellektuelles Konstrukt‘, dass nicht unmittelbar zugänglich sei, sondern zu dessen einzelnen Problemfeldern nur induktiv vorgedrungen werden könne. So wird bspw. auch der Klientel der Umweltbildungsstätte bescheinigt, dass sie Interesse an Nachhaltigkeit habe, sie oft ein entsprechendes Werteverständnis mitbringe und an ökologische Themen und Problembereichen interessiert sei. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass ein breites Bildungsbürgertum auch auf diese Themen ausgerichtet sei, werden die Seminarinhalte entsprechend geplant und strukturiert:

*„... Breites Bildungsbürgertum, die sind dann allgemein interessiert. Für die machen wir dann auch ein spezielles Programm, was sie hoffentlich interessiert. Da steht dann nicht Ethik drüber, es ist aber durchaus damit gemeint. Und gerade auch bei Referaten oder bei einzelnen Programmteilen, berücksichtigt ...“
(GD 4, 3)*

Während ‚Nachhaltigkeit‘ einerseits eher als ein Fachterminus der sog. ‚Krisen- und Umweltproblematik‘ verstanden wird, wird der damit im wissenschaftlichen und politischen Diskurs verbundene ethischen Orientierung im Bildungsbereich durchaus eine Chance eingeräumt.

5.3.3 Die Aspekte ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Gerechtigkeit‘

Gerechtigkeit wird als ein ‚brisantes‘ Thema empfunden, da wegen der subjektiven Zugänge und Empfindungen eine Klärung im Rahmen einer rechtstheoretischen Debatte nicht möglich sei:

„... Gerechtigkeit kein absoluter Begriff, sondern wird von den einen oder anderen eben auch unterschiedlich empfunden. Was für den einen gerecht sein mag, mag dem anderen ungerecht erscheinen.“ (GD 1, 3)

Ähnlich wie Nachhaltigkeit wird der Terminus ‚Gerechtigkeit‘ als schwer fassbar wahrgenommen, was sich daran zeigt, dass es allen TN Schwierigkeiten bereitet, ihn zu präzisieren oder als Verständigungsbegriff zu beschreiben. Daher wird der Wunsch nach einer ‚Klärung‘ geäußert.

In der Gruppe Mink wurde betont, dass Terminologie und Themen von Nachhaltigkeit sich an der Klientel ausrichten müssen und eine entsprechende Sprachebene gesucht werden muss, auf der eine Verständigung möglich ist. Das Problem der unterschiedlichen Sprachebenen und Diskussionshorizonte, aber auch die Chance einer Verständigung konkretisiert eine TN in folgender Weise:

„Um den Fachleuten zu verdeutlichen, auf welchem Stand die breite Masse eigentlich diskutiert. Oder wo in den Seminaren wieder deutlich wurde, dass da Welten dazwischen liegen. Dass z. B. ein landwirtschaftlicher Berater auf einer ganz anderen Ebene diskutiert, als ein Wissenschaftler, der sich mit Druckfortpflanzung von Traktorreifen beschäftigt. Und das allein das schon solche ja Abstände da sind, das einfach die Sprache schon, nicht mehr gemeinsam gefunden wird. Und da war es für mich eben sehr schön zu erleben, dass das dann eben

doch möglich ist, die Leute zusammenzuholen und zumindest auch darauf hinzuweisen, dass dann in die Lebens- und Erfahrungswelt desjenigen zu übersetzen, den ich ansprechen möchte.“ (GD 4, 3)

Auf die Begrenzung des Denk- und Problemhorizontes im Kontext der üblichen Gerechtigkeitsdiskussion weist ein anderer TN hin und bringt damit einen weiteren Horizont in die Gruppendiskussion ein, indem er anregt, anscheinend akzeptierte ‚Selbstverständlichkeiten‘ zu hinterfragen:

„... Sagen wir mal Stichwort ‚Rechte der Tiere‘. Dass über die Rechte der Pflanzen kein Mensch redet. Das ist, da hört anscheinend immer die Liebe auf ...“.
(GD 1, 3)

Diese Aufforderung zum ‚Hinterfragen‘ dient dem eingangs in der Diskussion gestellten Wunsche nach Klärung dessen, was eigentlich ein Diskurs im Kontext von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit alles impliziert. Unter dem Aspekt ‚Gerechtigkeit‘ wird in im Verlauf aller Diskussionen vielfache Fragestellungen und damit Themenbereiche berührt, von der Frage nach gerechtem Handeln aus globaler Perspektive über die Frage gerechter Lohnverteilung bis hin zum gerechten pädagogischen Handeln im Unterricht (s. u.).

5.3.4 Der Aspekt ‚Interdependenzen‘

Innerhalb dieser Kategorie werden die Bezüge zwischen ökologischen und politischen Fragen entfaltet, die im wesentlichen über Machtmechanismen gesteuert werden. Entwickelt wurde diese Kategorie, weil sich in den Diskussionen nach und nach viele entsprechende Hinweise zeigten, dass diese Bezüge einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeit aller TN haben.

So wird bspw. der Begriff ‚Gerechtigkeit‘ dem Begriff ‚Recht‘ gegenübergestellt. Am Beispiel des Individualrechts wird das Problem erörtert, dass ein auf das allgemeine bezogene ‚gerechtes Handeln‘ oftmals aus der Sicht konkreter Individuen als Benachteiligung individueller Wünsche und Ansprüche verstanden wird.

Es wird bemängelt, dass Interessenkonflikte oftmals durch einen Kompromiss gelöst werden, der aus machtpolitischen Gründen einseitig eine Partei begünstigt. Im Kontext von Naturschutz besteht hier das Problem, dass die ‚Natur‘ oft nicht über eine so mächtige Lobby verfügt wie andere Interessenbereiche. Die Gruppe Mink verweist auf daraus entstehende Widersprüche, die im Zusammenhang mit ihrer Arbeit in Naturschutzgebiete-

ten und den politischen und ökonomischen Interessen stehen. Besonders bei der Planung von Industriestandorten in bereits ausgewiesenen oder geplanten Nationalparks kommen Interessenkonflikte zum Tragen, die sich im Spannungsverhältnis politischer und ökonomischer Machtverhältnisse einerseits und Naturschutzbelangen andererseits bewegen.

Die Nationalparkdiskussion ist für diese Gruppe ein Beispiel, wie die Rechtsdiskussion und Rechtsentscheidungen im Kontext der ökonomisch dominierten Interessenpolitik verlaufen. Als besonders problematisch erweisen sich diese Interdependenzen, wenn in der Debatte das Arbeitsplatzargument gegen Naturschutzargumente ausgespielt wird, wobei die Notwendigkeit der Lebens- und Existenzgrundlage von Menschen dem Erhalt natürlichen Lebensraumes gegenübergestellt werden. Als Beispiel wird von den TN die politische Debatte über die Werft in Papenburg (Emsland) angeführt.

Insgesamt wird auf die Erfahrung verwiesen, dass das Arbeitsplatzargument sich in der politischen Auseinandersetzung (z. B. Atomkraft) als ein entscheidendes und durchschlagkräftiges Argument erwiesen hat, dem andere Argumente meist untergeordnet werden. In der Dilemma-Situation zwischen Individual- und Kollektivrecht führt dieses Argument nach Ansicht der Gruppe zu einer Ohnmachtserklärung für den Naturschutz.

Die Beispiele auf der lokalen Ebene werden durch Beispiele auf der globalen Ebene ergänzt. Am Biotop des Regenwaldes werden die Spannungen von ökologischen und ökonomischen Interessen aufgezeigt. Die Abhängigkeiten von den Industrieländern zwingen die indigenen Völker von ihrem natürlichen kulturellen Habitus abzugehen, um ihre Versorgung zu sichern, dabei wird zugleich die bisherige Lebensgrundlage irreversibel geschädigt.

In diesen Interdependenzen sieht die Gruppe eine Folge globaler Auswirkungen und interpretiert den eigenen Lebensstandard als Mitverursacher der Situation der Dritten Welt und der ‚ökologischen Krise‘. Die globalen Vernetzungen werden dabei im Blick darauf reflektiert, dass die TN ihre Position als Bewohner der BRD und damit als eines der größten Mitverursacher von Umweltschäden innerhalb der Industrieländer hinterfragen.

In allen Diskussionen wird deutlich, dass ökologisches und nachhaltiges Handeln sich an den ökonomischen Verhältnissen der Menschen bricht. Die Durchsetzung politischer und damit ökonomischer und individueller Interessen, die dem Kollektivinteresse entgegenstehen, wird in der Gruppe Mink besonders pointiert am Beispiel des geplanten Baus einer Putenmastfarm deutlich, welches engagiert diskutiert wird und bei allen Be-

fragten Wut und Zorn, aber auch Resignation angesichts der geballten ‚Ungerechtigkeit‘ erkennen lässt.

In der Gruppe der Lehrenden an BBS (Marder) werden die Zusammenhänge auf der Ebene der Interdependenzen zwischen Ausbildungsbetrieb und Schule für die Jugendlichen erörtert. Das Anfertigen von Gesellenstücken im Holzgewerbe und die Verarbeitung mit ökologischen Materialien werde durchaus von vielen Auszubildenden genutzt. Während der Ausbildungszeit unterliegen die SchülerInnen jedoch den Vorgaben und Interessen der Betriebe. Die SchülerInnen bewegen sich in der zwiespältigen Situation, einerseits in der Schule über nachhaltiges Handeln informiert zu werden, aber in den Ausbildungsbetrieben oftmals gegensätzlich handeln zu müssen.

Es wird deutlich, dass bei SchülerInnen Werbe- und Konsumdruck stärker wirken als ökologische Argumente. Der Gesamttrend zum Konsumieren ökologisch zuträglicher Produkte wird allerdings als Chance gesehen, dass sich so über ökonomische Zwänge eine ökologisch nachhaltige Perspektive öffnet.

Die Intentionen der BLK- Papiere und die Zielsetzungen der Agenda 21 werden als eine Grundlage gesehen, deren Intention von Lehrenden und zum Teil auch von den Ausbildungsbetrieben durchaus für erstrebens- und umsetzungswürdig gehalten werden, die den SchülerInnen dagegen erst vermittelt werden müssen. Der ökonomische Nutzen als motivierendes Element für ein Umdenken wird hier erneut thematisiert. Erst wenn SchülerInnen erkennen, dass Betriebe durch ökologische Produkte auch ökonomischen Nutzen ziehen können, würde ihnen der Sinn bestimmter Kampagnen z. B. ‚fair‘ gehandelter Kaffee, einleuchten.

Im einzelnen werden Hindernisse für eine aktive Bildungsarbeit in Widersprüchen zwischen individuellen und kollektiven Bedürfnissen einerseits und den Auflagen der Gesetzgeber gesehen. Maßnahmen des Naturschutzes haben nach Einschätzung der TN einer Gruppe eine ambivalente Wirkung, da sie immer auch Bereiche der Natur der unmittelbaren Begegnung entziehen. Dadurch wird einerseits die ohnehin meist defizitäre elementare Naturerfahrung bei den Jugendlichen noch begünstigt, andererseits werden Projekte, die auf ‚originale Begegnung‘ zielen, erschwert.

Eine grundlegende Bedeutung wird der Beobachtung zugeschrieben, dass der von Marktmechanismen bestimmte Konsumdruck auf Jugendliche deren Umweltverhalten bestimmt. Eine ökologische Orientierung folgt nach dieser Wahrnehmung nicht aus Einsicht in die Richtigkeit nachhaltigen Handelns, sondern indirekt unter dem Gesichts-

punkt, dass umweltfreundliche Konsumgüter einen positiven Marktwert haben, also ‚in‘ sind.

6. Zusammenfassung und pädagogische Konsequenzen

In den Gruppendiskussionen lassen sich zusammenfassend folgende Tendenzen erkennen:

- Obwohl die TeilnehmerInnen aller Gruppen von der Relevanz des Themas überzeugt sind, sehen alle gravierende Vermittlungsprobleme in Bezug auf Gerechtigkeitsaspekte im Kontext von Nachhaltigkeit. Als Ursachen dafür werden neben Abstraktheit und Unanschaulichkeit Vermittlungsprobleme in Bezug auf Gerechtigkeitsaspekte auch aufgrund der Dominanz der Kategorie ‚Individualgerechtigkeit‘ genannt.
- Der Betroffenheitsansatz und die Thematik bei den SchülerInnen evozieren durch die Vision von Katastrophenszenarien Gefühle von latenter Bedrohungs- und Zukunftsangst, die zusätzlich eine Abwehrhaltung begründen.
- Die MultiplikatorInnen beklagen zunehmend Entfremdungstendenzen gegenüber der Natur, die die Vermittlung von Zugängen zu naturpädagogischen Konzepten erschweren.
- Ein wesentlicher Grund für die relative Unbeweglichkeit im Bereich der pädagogischen Innovation liegt sicher in der beklagten Altersstruktur der Lehrkörper, weil aufgrund von Einsparungen kein jüngeres Personal mit neuen Ideen nachrücken konnte. Die Lehrenden sind nach einer hohen Anzahl an Dienstjahren den Strukturen innerhalb der Schulen verhaftet und finden wenig Anregungen und Herausforderungen durch jüngere KollegInnen.
- Eine für das Projekt relevante Fragestellung, inwieweit die Umweltbewusstsein in Relation zum Kontext des soziokulturellen Umfeldes steht, weist darauf hin, dass die Vermittlung von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit von den jeweiligen sozialen Räumen abhängig ist.

Für Überlegungen zu pädagogischen Konsequenzen oder der Operationalisierbarkeit von Gerechtigkeit im Kontext nachhaltiger Entwicklung kommen eine Vielfalt an pädagogischen Konzeptionen aus der Umweltbildung zum Tragen, deren Umrisse im Papier der Bund-Länder-Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ zu finden sind. Globales Lernen steht im Zentrum dieser Konzeption; seine Relevanz im Kontext von Gerechtigkeit liegt darin, dass globales Lernen die Frage nach weltweiter Gerechtigkeit und den wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten in den Vordergrund stellt (vgl. Strobl 2001, S. 92).

Die pädagogische Leitidee globalen Lernens entspricht einem reflexiven Bildungsverständnis (vgl. De Haan; Harenberg 1999, S. 27). Dabei spiegelt die Idee reflexiver Bildung in einem ‚offenem Prozess‘ die Konzeptionen der reflexiven Moderne mit Unsicherheiten und der mit einem Wertewandel verbundenen Risikogesellschaft wider. Umweltbildung setzt hier an, das Handeln der Menschen in das Zentrum schulischen Lernens zu stellen, da Nachhaltigkeit kein differenziert politisches oder ethisches Konzept und Leitlinien ‚ökologischer Bildung‘ anbietet. Die Aufgabe reflexiver Umweltbildung liegt darin, die in der Umweltpolitik weitgehend ungelösten oder ausgeklammerten Probleme des Nachhaltigkeitskonzeptes kritisch zu hinterfragen und sie vor allem auf die Bedeutung für die Lebenswelt von Lernenden zu beziehen. Ähnlich ist das Bildungsverständnis von Wolfgang Klafki, der davon ausgeht, dass alle Lernenden die Unverzichtbarkeit eigener Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns erkennen sollten, basiert die Leitidee reflexiver Bildung auf einer auf gesellschaftliche Veränderungen abzielende Ökopädagogik innerhalb eines politischen Bildungsverständnisses, als Hauptmotiv der ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘.

Ist der Begriff Gerechtigkeit operationalisierbar?

Die Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales in Konzepten ‚Nachhaltiger Entwicklung‘ spiegeln sich im BLK-Programm (De Haan; Harenberg 1999) in den Zielformulierungen ‚erfolgreiches Wirtschaften‘, ‚ökologisch sinnvollen Handelns‘ und ‚sozialer Gerechtigkeit‘. Diesen Zielformulierungen wird als allgemeines Lern- und Bildungsziel der Begriff ‚Gestaltungskompetenz‘ übergeordnet. Er beinhaltet die Fähigkeit zur Kognition, Reflexion und Antizipation problematischer bzw. nicht-nachhaltiger Entwicklung und Umweltphänomene des globalen Wandels und Partizipation an gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozessen. Gestaltungskompetenz setzt ökologisches Grundlagenwissen und den kritischen Umgang damit voraus. ‚Globale Prozesse zu ver-

stehen‘, könnte unter dem didaktischen Leitbegriff des Orientierungswissens gefasst werden, zentrale Inhalte sind zwar in bestehenden Curricula enthalten, aber im Kontext der ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ neu zu verorten. Über vernetztes Denken und den Anspruch an reflexive Bildung im Rahmen der drei Unterrichts- und Organisationsprinzipien ‚Interdisziplinäres Wissen‘, ‚Partizipatives Lernen‘ und ‚Innovative Strukturen‘ werden die didaktischen Leitlinien globalen Lernens strukturiert.

Auf der Vermittlungsebene von Unterricht können die inhaltlichen Aspekte der „Anforderungsebenen der realen Umwelterschließung“ (vgl. Hellberg-Rode 2001, S. 405) und der „Reflexion zukunftsfähiger Entwicklung“ sowohl über die ‚Sachebene‘ des Wissens hinsichtlich der Herausforderungen zur Entwicklung der Weltgesellschaft als auch über die ‚Sozialebene‘, die sich mit dem ‚Fremden‘ und dem ‚Anderen‘ in der Vielfalt kultureller Kontexte auseinandersetzt (vgl. Scheunpflug 2001, S. 95), erschlossen werden.

‚Globalität‘ oder präziser ‚Globalisierung‘ stehen zunächst im Zeichen des Fortschritts-glaubens und sind politischen und wirtschaftlichen Interdependenzen verhaftet. Dieser Perspektive entspricht, im anthropozentrischen Denken verwurzelt, einer technokratischen Ausrichtung. Globalisierung und Ganzheitlichkeit gleichzusetzen, steht im Widerspruch, wenn von unterschiedlichen Kulturen und insbesondere der Vielfalt religiöser Überzeugungen ausgegangen wird. Aber noch ein weiterer Aspekt ist relevant: Ganzheit bedeutet, die sich „aufspannenden Dimensionen eines Seins und Tuns von Menschen in einer Gemeinschaft von anderen Menschen, Tieren, Pflanzen und den anderen Grundbedingungen unseres Erdenlebens.“ (Wolf 2001, S. 387). Dem Verständnis der Agenda 21 (De Haan; Harenberg 1999, S. 65) nach geht Gerechtigkeit die Fähigkeit von Gemeinschaftlichkeit, sowohl im Nahbereich als auch der Empathie und der Unterstützung von fremden Kulturen voraus. Dem versucht die Didaktik der politischen Bildung zu entsprechen, wenn sie zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit so differenziert, dass es einerseits eine unmittelbare Perspektive, zum anderen um mittelbare Betroffenheit geht (vgl. Hilligen 1992, S. 268ff).

Gestaltungskompetenz impliziert gegenwärtige und zukünftige Strategien in ästhetischer Perspektive.

Aus dieser Perspektive stellen globale Herausforderungen eine Problemkonstante innerhalb der Umweltbewusstseinsforschung dar; sie lassen sich nicht unmittelbar sinnlich erfahren. Dagegen werden Bedrohungspotentiale eher der globalen Perspektive statt der

regionalen zugeschrieben. Während De Haan und Kuckartz hierbei von einem ‚ferninduzierten Umweltbewusstsein‘ sprechen (De Haan; Kuckartz 1996, S. 184ff), führt insbesondere die Beschäftigung mit ‚Wahrnehmung‘ als einer Dimension der Umweltbewusstseinsforschung zu der Betrachtung, dass sich Umwelt als soziales Konstrukt darstellt, d. h., Menschen nehmen ihre Umwelt im jeweiligen sozialen Kontext unterschiedlich wahr. Insofern kommt aus dieser Perspektive das Leitbild der Suffizienz in Blick auf Lebensstilforschung und Umweltbewusstsein zum Tragen: „Es gibt so viel Ausprägungen von Umweltbewusstsein wie es Lebensstile gibt.“ (Bolscho 2000, S. 43). „Es wird „kein für verschiedene Lebenswelten gleichermaßen geltendes Umweltbewußtsein geben“, kommentiert Bolscho mit Hinweis auf zahlreiche empirische Ergebnisse.“ (Bolscho 2000, S. 43).

Das Leitziel ‚soziale Gerechtigkeit‘ problematisiert die in der Gesellschaft innewohnenden Konsummuster und Lebensstile. Dabei wird eine Entwicklung angestrebt, die sich durch einen schonenden Umgang mit der Natur auszeichnet, bei dem Momente der Selbstbegrenzung, aber auch Entfaltung von Lebensqualität im Vordergrund stehen. In der ethischen Tradition liegt der Ursprung des Suffizienzgedankens im Gedanken der ‚sophrosyne‘, der Tugend des Maßhaltens. Angelehnt an die ‚Ethik der Mitte‘ nach aristotelischem Verständnis wird damit ein genügsames Mittelmaß an materiellem Besitz beschrieben, das weder Überfluss noch Entbehrung für den Einzelnen bedeutet. Diese Form der ‚Genügsamkeit‘ (BUND/Misereor 1997) zielt auf die Bevorzugung langlebiger Produkte (Permanenz), die sich durch hohe Qualität auszeichnen, andererseits auch einem ästhetischen Anspruch genügen. Diese Form der Gestaltungskompetenz impliziert Zukunftsvisionen, mit dem Anspruch einer intergenerationellen Gerechtigkeit, indem Konsummuster bewusst wahrgenommen und umweltgerecht gehandelt wird. Ästhetisches Bewusstsein gegenüber dem Naturschönen wie auch gegenüber dem ‚Künstlichen‘ ergibt sich also über das Wissen der Dinge, über ihr Er-Leben, eine Prozesshaftigkeit von Kennenlernen und Selbstbestimmtheit und schließt die Dimensionen Wahrnehmung, Werte und Verhalten ein. Die Konzeption Hellberg-Rodes verweist daher auf eine dem individuellen Verhalten verändernde Umwelterziehung, die bei einer ökologischen Elementarbildung ansetzen sollte (Hellberg-Rode 2001). Ferner bestätigen Untersuchungen in der Umweltbewusstseinsforschung, dass die Zunahme ökologischen ‚Wissens‘ allein nicht zur Veränderung umweltgerechteren Handelns geführt hat. Entsprechend dieser Diskrepanz zwischen beiden Merkmalen spricht De Haan von einer kulturellen Wende, die sich über die Bestimmung und Vermittlung von Werten manifestiert.

Das in der Untersuchung seitens der Lehrenden beklagte Verschwinden der Werte oder Wertewandel weist darauf hin, dass die Lehrenden in der Regel innerhalb ihrer sozialen Konstrukte befangen sind und entsprechend Werteverlust und nicht Wertewandel wahrnehmen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Forderung bei der Wertevermittlung anzusetzen, im Kontext globalen Lernens gelingen kann. Werteerziehung, die im Sinne einer Pflichtethik auf Tugenden setzt, wie die Vermittlung von Disziplin, Achtung, erweist sich auf der Lernebene ebenso wie der Begriff Gerechtigkeit aufgrund seiner Abstraktion als schwer operationalisierbar. Begrifflich sind Tugenden als „menschliche Eigenschaften“ bestimmt, „die wir mit den Attributen der Dauerhaftigkeit und Beständigkeit verbinden“ (...) „die weniger als Ergebnisse moralischer Willensentscheidungen als aus Gewohnheit entstandene Dispositionen“ zu verstehen sind. (Nipkow 1998, S. 86). Im Rahmen der von Tremml begründeten ‚Überlebensethik‘ stehen wachsame Vorsicht und Fürsorge als zu fördernde leitende Tugenden im Mittelpunkt seiner Maximen. Innerhalb der Konzeption Gestaltungskompetenz wird gefordert, „in Absetzung zur moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten, das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln“ in das Zentrum einer an nachhaltiger Entwicklung orientierten Erziehungsziele zu stellen. Die Möglichkeit liegt nicht nur darin, in einer Gemeinschaft eine Verantwortungsethik auszuhandeln, sondern den Anspruch des ‚Weltethos‘ (Hans Küng) in die Perspektive globalen Lernens aufzunehmen.

Die Studie hat ergeben, dass eine Rückkehr zur klassischen Werteerziehung kontraproduktiv ist, da zwischen den Werten der Lehrenden und denen der SchülerInnen deutliche Diskrepanzen bestehen. In Hinblick auf die ethische Dimension globalen Lernens sollte auf eine Verantwortungsethik rekurriert werden, die auf moralische Appelle verzichtet und nicht auf alte Tugendwerte zurückgreift. Gerade in Blick auf das realistische Bild des ‚Fremden‘ besteht die „Gefahr, Menschen unrealistisch zu idealisieren.“ (Scheunpflug 2001, S. 97). Als eine Schlüsselfrage für den Umgang mit der Pluralität in unserer Welt steht die Auffassung des Anderen, des Fremden. Insofern steht ethische Erziehung als interkulturelle Erziehung - ‚der Andere als der Fremde‘ (...) und als ‚Friedenserziehung – ‚der Andere als Feind‘ auf dem Prüfstand.“ (Nipkow 1998, S. 77). Diese Ansätze implizieren, von dem ‚Anderen‘ als Differenz auszugehen und die Differenz unterschiedlicher voneinander abweichender oder unterschiedlich entwickelter moralischer Auffassungen als konstitutiv zu beachten.

In der Anlehnung an einen thematisch-problemorientierten Ethikunterricht und sog. ‚ethischem Lernen‘ in anderen Fächern kann das Verhältnis zwischen nicht-pluralisierten Verpflichtungen und pluraler Offenheit nur an den Jugendlichen nahestehenden konkreten zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen sach- und situationsgerecht ermittelt werden (vgl. Nipkow 1998, S. 136).

Gestaltungskompetenz fordert entsprechende administrative Rahmenbedingungen schulischer Erziehung.

Gestaltungsfreiheit für die Schulen ist eine Voraussetzung für deren Öffnung und der Interpretation von Offenheit des Curriculums im dritten Unterrichts- und Organisationsprinzip: den Innovativen Strukturen. Alle in der Untersuchung erkennbar werdenden schulinternen Probleme sind anzusiedeln in der Organisationsstruktur von Schule. Schwierigkeiten liegen nach Einschätzung der Lehrenden in der mangelnden Kooperation der Lehrenden untereinander und an Hemmnissen durch die administrativen Vorgaben.

Wie bereits Erfahrungen mit offenen Ansätzen (z. B. Wahldifferenzierung, Freiarbeit) in der Vergangenheit gezeigt haben, liegt deren Nachteil darin, dass sie in der Vorbereitungsphase große Anstrengungen und Engagement der Lehrenden voraussetzen. In der Reflexions- oder Auswertungsphase beweist sich meistens, dass durch den Zuwachs an Selbstbestimmtheit der SchülerInnen sowohl für die Lehrenden als auch für die Schülerschaft sich neue Perspektiven der Lernbereitschaft und Kooperation eröffnen. Über die Leitziele Planung, Reflexion und Risikowahrnehmung gelangt man zu interdisziplinären Lernarrangements, die die Öffnung von Schule und Flexibilität administrativer Rahmenbedingungen voraussetzen.

In der Vernetzung von Schlüsselproblemen und Zeitsignaturen (Bolscho 2000, S. 28) liegt eine Chance, die ökologische Frage nicht isoliert zu betrachten und eine Begründung für einen integrativen Ansatz. Bezogen auf die schulische Lernebene ist dem Anspruch an Interdisziplinarität und interdisziplinärem Wissen (De Haan; Harenberg 1999, S. 64) - ähnlich dem Diskursanspruch der Dimensionen von Nachhaltigkeit - nur gerecht zu werden, wenn ein problemlösender mit kompetentem und intelligentem Wissen stattfindender Austausch der sozialen, naturbezogenen und technischen Wissensdisziplinen besteht. Für die Schule bedeutet dies, eine demokratische Gesprächskultur zu pflegen, die nicht nur auf einen Konsens mit für einige Beteiligte unbefriedigendem

Kompromiss hinausläuft, sondern auch nach einem Dissens zu einem größtmöglichen ‚Maß an Verständigung‘ zu gelangen (vgl. Nipkow 1998, S. 253).

Als Beispiel ist das Konzept ‚Gerechte-Schul-Kooperative‘, der ‚just-community-school‘ (Lawrence Kohlberg) zu nennen. Die Schule wird durch seine Verbindung zur Umwelt zu einem ganzheitlichen Lernort, indem Rollen- und Konfliktverhältnisse über das Verfahren der ‚Institutionalisierung Prinzipien partizipatorischer Demokratie‘ im Zentrum ethischen Lernens stehen (vgl. Nipkow 1998, S. 104). „Wenn es richtig ist, dass die Widersprüche, moralischen Dilemmata und Zielkonflikte in einem diskursiven Prozess ... von den Beteiligten immer neu verhandelt werden müssen, müssen die Beteiligten – Schüler-, LehrerInnen und Eltern - auch dafür aus- und fortgebildet werden“ (Schwarz 1998, S. 52).

Literaturverzeichnis

- Acker-Widmaier, G.: Intertemporale Gerechtigkeit und nachhaltiges Wirtschaften. Zur normativen Begründung eines Leitbildes. Metropolis, Marburg 1999.
- Altner, G.: Schöpfung am Abgrund. Neukirchen-Vluyn 1974.
- Altner, G.: Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik. Darmstadt 1991.
- Altner, G.: Naturvergessenheit. Darmstadt 1992.
- Aretz, H.-J.: Ökonomischer Imperialismus? Homo Oeconomicus und soziologische Theorie. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 26, Heft 2, April (1997) S. 79-95.
- Arts, B. Nachhaltige Entwicklung. Eine begriffliche Abgrenzung. In: Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt. 54, 14, (1994), S. 6-27.
- Baier, A. C.: Wir brauchen mehr als bloß Gerechtigkeit. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 42 (1994) 2, S. 225-236.
- Barry, B.: Ist soziale Gerechtigkeit eine Illusion? PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Heft 99, 25. Jg. (1995), 2, S. 235-243.
- Bayer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Dt. Gesellschaft für Umwelterziehung, Krämer, Hamburg 1998.
- Bayertz, K. (Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik. rowohlt, Hamburg 1994.
- Bayertz, K. (Hrsg.): Politik und Ethik. Reclam 9606, Stuttgart 1996.
- Bausch, T.: Ungleichheit und Gerechtigkeit. Eine kritische Reflexion des Rawlschen Unterschiedsprinzips in diskursethischer Perspektive. Duncker & Humblot, Berlin 1993.
- Beck U.: Weltrisikogesellschaft, Weltöffentlichkeit und globale Subpolitik. Picus, Wien 1996
- Beck, U.: Perspektiven der Weltgesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1998.
- Behnke, C.; Meuser, M.: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Leske + Budrich, Opladen 1999.
- Benhabib, S.: Über Achtung und Versöhnung. Gerechtigkeit und das gute Leben. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 45 (1997) 6, S. 975-990.
- Benhabib, S.: Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie. In: List, E.; Studer, H. (Hrsg.): Denkverhältnisse, Feminismus

- und Kritik. Frankfurt am Main 1998.
- Bernhard, C.: Good girls go sustainable, bad girls go everywhere. Über die Unvereinbarkeit von Feminismus und Nachhaltigkeit. FORUM entwicklungspolitischer Aktionsgruppen 201 (1996), S. 7-10.
- Bierhoff, H. W.: Sozialpsychologie. 2. Auflage, Stuttgart Kohlhammer 1988.
- Biermann, F.; Büttner, S.; Helm, C.(Hrsg.): Zukunftsfähige Entwicklung. Herausforderungen an Wissenschaft und Politik. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin 1996.
- Binswanger, H. Ch.: Natur und Wirtschaft. In: Meyer-Abich, K.: Frieden mit der Natur, Freiburg, Herder 1979.
- Birnbacher, D.: Rawl's Theorie der Gerechtigkeit und das Problem der Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Zeitschrift für philosophische Forschung 31, (1977), S. 385-401.
- Birnbacher, D.: Sind wir für die Natur verantwortlich? In Ökologie und Ethik. Reclam 9983, 1980, S. 103-139.
- Birnbacher, D.: Verantwortung für zukünftige Generationen, Stuttgart 1988.
- Birnbacher, D.: ‚Natur‘ als Maßstab menschlichen Handelns. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung, H. 45 (1991), S. 60-76.
- Birnbacher, D.: Mensch und Natur. Grundzüge der ökologischen Ethik. In: Bayertz, Kurt (Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik. rowohlt, Hamburg 1994, S. 278-321.
- Birnbacher, D.; Schicha, C.: Vorsorge statt Nachhaltigkeit - Ethische Grundlagen der Zukunftsverantwortung. In: Kastenholz, H. G.; Erdmann, K. - H.; Wolff, M. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Springer. Berlin / Heidelberg 1996. S. 141-156.
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionsverfahren und Millieuforschung. In Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim/ München 1997.
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Leske + Budrich, Opladen 1999.
- Bolscho, D.: Nachhaltigkeit - (k)ein Leitbild für Umweltbildung. In: Beyer, Axel: Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Krämer, Hamburg 1998, S. 163-177.
- Bolscho, D.; Seybold, H.: Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch, Berlin 1996.

- Bolscho, D.: Umweltbildung. Kurseinheit 1. Gesamthochschule in Hagen, 2000.
- Böttger, A.; Strobl, R.: Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Nomos, Baden-Baden 1996.
- Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler 2. Aufl., Springer, Berlin 1995.
- Bosselmann, K.: Im Namen der Natur, Der Weg zum ökologischen Rechtsstaat. Scherz, München 1992.
- Braun, M.; Hettwer, R.; Strüwing, H. G.: „Unsere gemeinsame Zukunft“: Der Bericht der UNO-Weltkommission für Umwelt und Entwicklung und die internationalen Beziehungen der Gegenwart - eine kritische Übersicht. In: Wirtschaftswissenschaft, 36, (1988), 11, S. 1686-1702.
- Breuer, F.: Qualitative Methoden zur Untersuchung von Biographien, Interaktionen und lebensweltlichen Kontexten. Die Entwicklung eines Forschungsstils. (29 Absätze) Forum Qualitative Sozialforschung / (On-line Journal) 1(2) 2000.
- Brüchi, H.: Nachhaltige Entwicklung und die natürliche Umweltdynamik: Ein Widerspruch? In: Kaufmann-Hayoz, R.; Di Giulio, A. (Hrsg.): Kulturelle Kontexte und umweltethische Diskurse- Proceedings des Symposiums „Umweltverantwortliches Handeln“. Interfakultäre Koordinationsstelle für allg. Ökologie, Bern 1997, S. 171-175.
- Brück, B.; Kahlert, H.; Krüll, M. et. al: Feministische Soziologie. Campus, Frankfurt am Main 1997.
- Brundtland, G. H.: Brundtland-Bericht. Unsere gemeinsame Zukunft. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987.
- BUND / Misereor (Hrsg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. 4. Aufl., Birkhäuser, Basel 1997.
- Burmeister, K.; Canzler, W.; Kalinowski, M. (Hrsg.): Zukunftsfähige Gesellschaft. Demokratische Entscheidungen für eine dauerhaft tragfähige Gesellschaft. Stiftung Mitarbeit, Bonn 1996.
- Büscher, M. (Hrsg.): Markt als Schicksal. Zur Kritik und Überwindung neoliberaler Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Bochum, SWI 1998.
- Busch-Lüter, C.: Nachhaltige Entwicklung als Leitmodell einer ökologischen Ökonomie. In: Fritz, P.; Huber, J.; Levi, H.W. (Hrsg.): Nachhaltigkeit in naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Perspektive, Universitas/Hirzel, Stuttgart 1995, S. 115-126.

- Büttner, S.; Helm, C. (Hrsg.): *Zukunftsfähige Entwicklung. Herausforderungen an Wissenschaft und Politik*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin 1996, S. 53-69.
- Breuer, F.: *Qualitative Methoden zur Untersuchung von Biographien, Interaktionen und lebensweltlichen Kontexten. Die Entwicklung eines Forschungsstils*. (29 Absätze) *Forum Qualitative Sozialforschung/ (On-line Journal)* 1(2) 2000.
- Campell, B.: *Die Ökologie des Menschen. Unsere Stellung in der Natur von der Vorzeit bis heute*. Berlin 1987.
- Cansier, D.: *Ökonomische Indikatoren für eine nachhaltige Umweltnutzung*. In: Kastenholz, H. G.; Erdmann, K.-H.; Wolff, M. (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt*, Springer. Berlin/Heidelberg, 1996, S.61-78.
- Chwaszcza, C.: *Politische Ethik II*, In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*. Kröner, Stuttgart 1996.
- Cohen, J.: *Symposium zu Michael Walzer: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. 'Kommunitarismus und universeller Standpunkt'*. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. Berlin 41 (1993) 6, S. 1009-1019.
- Cohen; J.: *Kommunitarismus und universeller Standpunkt*. *Dtsch. Zeitschrift für Philosophie*, Berlin 41 (1993) 6, 1009–1019.
- Constanza, R.: *Ecological Economics. The Science and Management of Sustainability*. New York 1991.
- Daly, Herman: *Towards some operational principles of Sustainability Development*. In: *Ecological Economics* 2. (1990), S. 1–6.
- De Haan, G.; Kuckartz, U.: *Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen, Westdt. Verlag, 1996.
- De Haan, G.: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile. Eine Skizze*. In: Bayer, A. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*. Dt. Gesellschaft für Umwelterziehung, Krämer, Hamburg 1998, S. 109 – 148.
- De Haan, G., Harenberg, D.: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Heft 72*, Bonn 1999.
- De Haan, G.: *Was meint „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen?* In: Herz, O.; Seybold, H.; Strobl, G. (Hrsg.): *Bildung für eine*

- Nachhaltige Entwicklung. Leske + Budrich, Opladen 2001. S. 29-46.
- Deutscher Bundestag. Konzept Nachhaltigkeit. Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 1997.
- Dingler, J.: Die nordamerikanische Tradition umweltethischer Argumentation: Von der Moderne zur Postmoderne. In: Kaufmann- Hayoz, R.; Di Giulio, A.(Hrsg.): Kulturelle Kontexte und umweltethische Diskurse - Proceedings des Symposiums „Umweltverantwortliches Handeln“. Interfakultäre Koordinationsstelle für allg. Ökologie. Bern 1997, S. 35-41.
- Dreher, M.; Dreher, E.: Gruppendiskussion. In Huber, G.L.; Mandl, H.: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung . Beltz: Weinheim, Basel 2. Auflg., 1994, S. 141-164
- Eblinghaus, H.; Stickler, A.: Nachhaltigkeit und Macht. Zur Kritik von sustainable development, IKO - Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1996
- EKD - Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland: Die ökologische Krise als globale Bedrohung. In: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Industrieländer in der Verantwortung der Umweltzerstörung in der Dritten Welt. S. 55-66
- Ekins, P.: Grundorientierungen auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. In: Sachs, W. (Hrsg.): Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik, Birkhäuser, Berlin Basel Boston 1994, S. 153-172.
- Endres, A.; Radke, V.: Indikatoren einer nachhaltigen Entwicklung. Elemente ihrer wirtschaftstheoretischen Fundierung. Duncker & Humblot, Berlin 1998.
- Engelhardt, W.: Das Ende der Artenvielfalt. Aussterben und Ausrottung von Tieren. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1994.
- Euchner, W.: John Locke. Zwei Abhandlungen über die Regierung. Frankfurt am Main 1967.
- Felderer, B.; Homburg, S.: Makroökonomik und neue Makroökonomik. Springer, Berlin 1994.
- Flick, U. et al.: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. PVU, Beltz, Weinheim 1995.
- Forschner, M.: Über den Einklang mit der Natur. 1998.
- Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, München 1997.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflg., Westdt. Verlag,

Opladen 1990.

- Fritz, P.; Huber, J.; Levi, H.-W. (Hrsg.): Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als neue Etappe der Suche nach einem umweltverträglichen Entwicklungsmodell der modernen Gesellschaft. In: Nachhaltigkeit in naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Universitas/Hirzel, Stuttgart 1995, S. 7-16.
- Gilligan, C.; Wiggins, G.: Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen. 1993, S. 69-104. In: Nagl-Docekal, H.; Pauer-Studer, H.: Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik. Frankfurt am Main 1993.
- Giusti, M.: Topische Paradoxien der kommunitaristischen Argumentation. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 42 (1994) 1, S. 759-781.
- Greiffenhagen, M.: Politische Legitimität in Deutschland. Bonn 1988
- Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns. Suhrkamp 1981.
- Habermas, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main 1983.
- Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1992.
- Hampicke, U.: Naturschutz-Ökonomie. Stuttgart 1991.
- Hampicke, U.: Ökologische Ökonomie. In: Junkernheinrich, M.; Klemmer, P.; Wagner, G. (Hrsg.): Handbuch zur Umweltökonomie. Berlin 1995, S. 138-144.
- Hauck, G.: Qualitative oder quantitative Sozialforschung - ist das die Frage? Peripherie. Nr. 57/58 (1995), S. 6-22.
- Hauff, V.: Unsere gemeinsame Zukunft. Greven: Eggenkamp 1987.
- Hellberg-Rode, G.: Ökologische Grundbildung als Voraussetzung für den Umgang mit komplexen Umweltphänomenen. In: Herz, O.; Seybold, H.; Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 403-408.
- Heimbach - Steins, M.; Lienkamp, A. (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, Don Bosco, München 1997.
- Helm, C.: Fair play im Treibhaus. Zur gerechten Verteilung von Emmissionsrechten. In: Biermann, F.; Büttner, S.; Helm, C. (Hrsg.): Zukunftsfähige Entwicklung. Herausforderungen an Wissenschaft und Politik. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin 1997, S. 205-220.
- Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. In: Breit, G.; Massing, P.: Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 305 Bonn 1992, S. 268-296.
- Hirschberger: Geschichte der Philosophie, Band II, Herder Breisgau 1963.

- Höffe, O. (Hrsg.): Über John Rawls Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main 1977.
- Höffe, O. (Hrsg.): Einführung in die utilitaristische Ethik. UTB 1683, A. Francke, Tübingen 1992.
- Höffe, O.: Öffentliche oder politische Vernunft? Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 48, (1994), 2, S. 259–269.
- Höffe, O.: Der Kommunitarismus als Alternative? Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 50, (1996), 1/2. S. 92–112.
- Höffe, O.: Vernunft und Recht. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1998.
- Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Campus. Frankfurt/ New York 1993.
- Honneth, A.: Das Andere der Gerechtigkeit. Habermas und die ethische Herausforderung der Postmoderne. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 42 (1994) 2, S. 195–220.
- Hopf, C.: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; et al.: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. PVU, Beltz, Weinheim 1995. S. 177 – 181.
- Hopf, C.: Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Böttger, A.; Strobl, R.: Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Verfahren. Nomos, Baden - Baden 1996, S. 9–22.
- Horster, D.: Weibliche Moral – ein Mythos. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1998.
- Horster, D.: Postchristliche Moral. Juventus 1999.
- Huber, J.: Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologisch und soziale Erdpolitik. Berlin 1995.
- Hübler, K.-H.; Weiland, U. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung für die Forschung? VWF Verlag für Wissenschaft Berlin 1996.
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Suhrkamp 1085, Frankfurt am Main 1984.
- Jonas, H.: Der ethischen Perspektive muß eine neue Dimension hinzugefügt werden. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 41, (1993) 1. S. 91–99.
- Junkernheinrich, M.; Klemmer, P.; Wagner, G. (Hrsg.): Handbuch zur Umweltökonomie. Berlin 1995.
- Kabisch, S.; Heber, M.: Sozialverträglichkeit als Kriterium der Entscheidungsfindung regionaler Entwicklungspfade. Arbeitspapier des Umweltforschungszentrum Leipzig

1995. In: Huber, J.: Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologisch und soziale Erdpolitik. Berlin 1995.
- Kant, I.: Moralphilosophie Collins In: ders., Gesammelte Schriften, Akademie der Wissenschaften der DDR, Berlin Bd. 27.I., 1974, S. 237-437.
- Kappel: R.: Von der Ökologie der Mittel zur Ökologie der Ziele? Die Natur in der neoklassischen Ökonomie und ökologischen Ökonomik. In: Peripherie. Nr. 54, (1994), S. 58-78.
- Kastenholz, H.-G.; Erdmann, .K.-H.; Wolff, M.(Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt. Springer, Berlin/Heidelberg 1996.
- Keating, M.: Agenda für eine Nachhaltige Entwicklung. Centre for Our Common Future, Schweiz 1993.
- Kersting, W.: John Rawls zur Einführung. Junius, Hamburg 1993.
- Kersting, W.: Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Metzler, Stuttgart 2000.
- Kirchgässner, G.: Homo oeconomicus. Paul Siebeck, Tübingen 1991.
- Kleining, G.: Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Band I, PVU Weinheim 1995.
- Kohlberg, L.: Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In: Lickona, T. (ed.): Moral development and behavior. New York 1976, S. 31-51.
- Kohlberg, L.; Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 13-80.
- Korff, W.: Umweltethik. In: Junkernheinrich, M.; Klemmer, P.; Wagner, G. (Hrsg.): Handbuch zur Umweltökonomie. Berlin 1995, S. 278-284.
- Krämer, A.: Frauen ohne Zukunft? Zur Situation der Frauen am Ausgang des 20. Jahrhunderts. In: Opitz, P., J.: Weltprobleme. Bundeszentrale für politische Bildung. 1995, S. 117-134
- Krebs, A.: Ökologische Ethik I: Grundlagen und Grundbegriffe. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Kröner, Stuttgart 1996. S. 346-387.
- Krebs, A.: Philosophische Überlegungen zum Eigenwert der Natur. In: Nutzinger, H.-G.: Naturschutz – Ethik - Ökonomie. Theoretische Begründungen und praktische Konsequenzen. Metropolis, Marburg 1996a, S. 31-48.
- Krebs, A. (Hrsg.): Naturethik. Grundtexte der gegenwärtigen tier- und ökoethischen Diskussion. Suhrkamp 1262, Frankfurt am Main 1997.
- Küng, H.: Auf dem Weg zu einem Weltethos - Probleme und Perspektiven, Zeitschrift

- für Kulturaustausch 43, 1/ (1993), S. 11-20.
- Küng, Hans: Das eine Ethos in der einen Welt- Ethische Begründung einer nachhaltigen Entwicklung. In: Kastenholz, H. G.; Erdmann, K.-H.; Wolff, M. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung - Zukunftschancen für Mensch und Umwelt. Springer, Berlin/ Heidelberg. 1996, S. 235-253.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Bd. 2., Beltz, PVU, Weinheim 1995.
- Leist, A.: Intergenerationelle Gerechtigkeit. In Bayertz, Kurt (Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik, rowohlt, Hamburg 1994, S. 322-360.
- Leist, A.: Ökologische Ethik II: Gerechtigkeit, Ökonomie, Politik. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. 1996, S. 388-358.
- Leithäuser, T., Volmerg, B.: Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Westdeutscher Verlag. Opladen 1988.
- Lempert, W.: Moralische Urteilsfähigkeit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1982), 1, S. 113-126.
- Lempert, W.: Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 40, (1988), S. 62-92.
- Lohmann, G.: Probleme der Werteerziehung im Ethikunterricht. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin 46 (1998) 2, S. 291-303.
- Loos, P.; Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Leske + Budrich, Opladen 2001.
- Loske, R.; Jung, W.: Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. In: Burmeister, K.; Canzler, W.; Kalinowski, M. (Hrsg.): Zukunftsfähige Gesellschaft. Demokratische Entscheidungen für eine dauerhaft tragfähige Gesellschaft. Stiftung Mitarbeit, Bonn 1996, S. 47-60.
- Lüders, C.; Reichertz, J.: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, 12, S.90-102.
- MacIntyre, A.: Ist Patriotismus eine Tugend? In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Campus. Frankfurt / New York 1993, S. 84-102.

- Mangold, W.: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M. 1960.
- Marggraf, R.; Streb, S.: Ökonomische Bewertung der natürlichen Umwelt. Theorie, politische Bedeutung, ethische Diskussion. Spektrum, Akad. Verlag 1997.
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin/DDR 1974.
- Marx, K.: Das Kapital, Band I, 1976.
- Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Bayer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Dt. Gesellschaft für Umwelterziehung, Krämer, Hamburg 1998, S. 25-50.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 2. Aufl 1993; 3. Aufl., PVU, Beltz, Weinheim 1996.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim 1997.
- Meran, G.: Das Paradigma der nachhaltigen Entwicklung in den Wirtschaftswissenschaften. In: Hübler, K.-H.; Weiland, U. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung für die Forschung? VWF Verlag für Wissenschaft Berlin 1996, S. 65-90.
- Meran, J.: Wohlstand und Gerechtigkeit. Die Wirtschaft als Thema der praktischen Philosophie. In: Bayertz, K.: (Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik. rowohlt, Hamburg 1994, S. 89-133.
- Mertens, H.: Politische Ökologie und globale Krisenszenarien. Zur Problematik des Ökologiebegriffs (1). Peripherie, Nr. 51 / 52 (1993), S. 137-154.
- Meuser, M.: „Das kann doch nicht wahr sein“. Positive Diskriminierung und Gerechtigkeit. In: Meuser Michael: Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Centaurus, Pfaffenweiler 1991, S. 89-102.
- Meuser, M.; Sackmann; R.: Zur Einführung: Deutungsmuster und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser M.: Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Centaurus, Pfaffenweiler 1991, S. 9-38.
- Meyer-Abich, K.: Wege zum Frieden mit der Natur. München 1986.
- Meyer-Abich, K.: Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt. München 1990.
- Michelsen, G. (Hrsg.): Umweltberatung. Grundlagen und Praxis. Economia Verlag, Bonn 1997.
- Mill, J. S.: Über das Vergnügen naturgemäßen Tuns. In: Forschner, M.: Über den Einklang mit der Natur. 1998, S. 120-141.

- Mohr, H.: Wieviel Erde braucht der Mensch? Untersuchungen zur globalen und regionalen Tragkapazität. In: Kastenholz, H. G.; Erdmann, K.-H.; Wolff, M. (Hrsg.), Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Springer. Berlin/Heidelberg, 1996, S. 45-60.
- Mokrosch, R.: Gerechtigkeitsvorstellungen im Lebenslauf und die These vom fehlenden Unrechtsbewusstsein vieler Jugendlicher In: Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Armin (Hrsg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung , Politik und Religion. Auer, Donauwörth 1999, S. 123-135.
- Montada, L.: Gerechtigkeitsmotiv und Eigeninteresse. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Schwerpunkt Gerechtigkeit Heft 3, Leske + Budrich (1998).
- Mruck, K.: Qualitative Sozialforschung in Deutschland. (Unter Mitarbeit von Mey, G.), Forum Qualitative Sozialforschung, (On-line Journal), Volume 1, No. 1-Januar 2000.
- Müller, C.: Von der Gerechtigkeitstheorie zum Politischen Liberalismus. Zeitschrift für Politik, 42.Jg., Heft 3, (1995), S. 269-296.
- Müller, H.-P.; Wegener, B. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit, Leske + Budrich, Opladen 1995.
- Münz, R.; Ulrich, R.: Bevölkerungswachstum; ein globales Problem. In: Opitz, P., J.: Weltprobleme. Bundeszentrale für politische Bildung. 1995, S. 35-70.
- Nida-Rümelin, J.(Hrsg.): Politische Ethik I: Ethik der politischen Institutionen und der Bürgerschaft. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. S. 138-153.
- Nießen, M.: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie. Fink, München 1977.
- Nipkow, K.-E.: Bildung in einer pluralistischen Welt. Band I, Gütersloh 1998.
- Nohlen, D. (Hrsg.): Wörterbuch Staat und Politik, Serie Piper, 2. Aufl., München/Zürich 1991.
- Nunner-Winkler, G.: Zur moralischen Sozialisation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44, (1992), H.2, S. 252-272.
- Nutzinger, H.-G. (Hrsg.): Nachhaltige Wirtschaftsweise und Energieversorgung. Konzepte, Bedingungen, Ansatzpunkte. Metropolis, Marburg 1995.
- Ott, K.: Zum Verhältnis naturethischer Argumente zu praktischen Naturschutzmaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung der Abwägungsproblematik. In: Nutzinger, H.-G.: Naturschutz – Ethik - Ökonomie. Theoretische Begründungen und praktische Konsequenzen. Metropolis, Marburg 1996, S. 93-134
- Ott, Konrad: Ökologie und Ethik. Ein Versuch praktischer Philosophie. Attempto, Tü-

- bingen 1994.
- Patzig, G.: Ökologische Ethik - innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Göttingen 1983
- Pauer-Studer, H.: Ethik und Geschlechterdifferenz. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Kröner, Stuttgart, 1996, S. 86-137.
- Peccei, A.: Die Zukunft in unserer Hand. Gedanken und Reflexionen des Präsidenten des Club of Rome. Molden, Wien/ München 1981.
- Pfordten v. d., D.: Ökologische Ethik. Zur Rechtfertigung menschlichen Verhaltens gegenüber der Natur. Rowohlt, Hamburg 1996.
- Pfordten v. d., D.: In Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Kröner, Stuttgart 1996a, S. 200-289.
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.
- Pollok, F. (Hrsg.): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 2, Frankfurt a. M., 1955
- Priester, K.: Die Geburt des Kommunitarismus aus dem Geist der Romantik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Schwerpunkt Gerechtigkeit Heft 3, (1998), Leske + Budrich, S. 369-377.
- Portele, G.; Huber, L.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Bd. 10 der Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft). Stuttgart 1983, S. 92-113.
- Posey, D. A.: Identifizierung und Respektierung der Grenzen zwischen indigenen Völkern, traditionellen Bauern und örtlichen Gemeinschaften. In: Weizäcker v., Ernst Ulrich (Hrsg.): Grenzenlos? Jedes System braucht Grenzen - aber wie durchlässig müssen diese sein? Birkhäuser, Berlin, Basel, Boston 1997, S. 242-267.
- Radkau, J.: Beweist die Geschichte die Aussichtslosigkeit von Umweltpolitik? In: Kastholz, H. G.; Erdmann, K.-H.; Wolff, M. (Hrsg.), Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Springer. Berlin / Heidelberg, 1996, S. 23-44.
- Radke, V.: Sustainable Development. Eine ökonomische Interpretation. Zeitschrift für angewandte Umweltforschung. (1995) S. 532-543.
- Randers, J.; Meadows, D.: The carrying capacity of our global environment: A look at the ethical alternatives.
- Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU): Umweltgutachten 1994. Für eine

- dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung. Wiesbaden 1994.
- Rawls, J.: Gerechtigkeit als Fairness: politisch und nicht metaphysisch. In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Campus. Frankfurt / New York 1993, S. 36-67.
- Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1998.
- Renn, O.: Ökologisch denken – sozial handeln: Die Realisierbarkeit einer nachhaltigen Entwicklung und die Rolle der Kultur- und Sozialwissenschaften. Kastenholz, H. G.; Erdmann, K.-H.; Wolff, M. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Springer. Berlin/Heidelberg, 1996, S. 79-118.
- Renn, O.: Kooperative Diskurse zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung. In: Burmeister, K.; Canzler, W.; Kalinowski, M. (Hrsg.): Zukunftsfähige Gesellschaft. Demokratische Entscheidungen für eine dauerhaft tragfähige Gesellschaft. Stiftung Mitarbeit 1996a
- Renn, O.: Diskurse als Elemente einer nachhaltigen Wirtschaftsstruktur. In: Büscher, M. (Hrsg.): Markt als Schicksal. Zur Kritik und Überwindung neoliberaler Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Bochum, SWI 1998, S. 89-99.
- Rennings, K.: Indikatoren für eine dauerhaft umweltgerechte Entwicklung, Metzler-Poeschel, Materialien zur Umweltforschung, Stuttgart 1994.
- Rennings, K.; Hohmeyer, O. (Hrsg.): Nachhaltigkeit. ZEW Wirtschaftsanalysen, Nomos, Baden-Baden 1997.
- Röd, W. (Hrsg.): Die Philosophie der Neuzeit. 2. Aufl., Beck, München 1984.
- Rössler, B.: Kommunitaristische Sehnsucht und liberale Rechte. Zu Walzers politischer Theorie der Gesellschaft. Dtsch. Zeitschrift für Philosophie. Berlin 41 (1993) 6, S. 1035-1048.
- Ruh, H.: Gerechtigkeitstheorien. In: Wildermuth, A.; Jäger, A. (Hrsg.): Gerechtigkeit, Themen der Sozialethik, Tübingen, 1981, S. 55-69
- Russel, B.: Denker des Abendlandes, dtb, 1998.
- Sachs, W.: Globale Umweltpolitik im Schatten des Entwicklungsdenkens, In: Sachs, W. (Hrsg.): Der Planet als Patient - Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik, Birkhäuser, Berlin Basel Boston, 1994, 15-42.
- Sachs, W. (Hrsg.): Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik, Birkhäuser, Berlin/ Basel/ Boston 1994.
- Scheunpflug, A.: Die globale Perspektive einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ In: Herz, O.; Seybold, H.; Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine Nachhaltige Entwick-

- lung. Leske + Budrich Opladen 2001, S. 87-100.
- Schleicher, K.; Möller, C.: (Hrsg.): Perspektivwechsel in der Umweltbildung. Umwelt-
erziehung Bd. 11, Umweltbildung und Kollektiv 188, Krämer 1997.
- Schmidt, C.: „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. S. 544-
568. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungs-
methoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, München 1997.
- Schmidt, K.: Strategien zum nachhaltigen Konsum. Orientierungen und Maßnahmen.
In: Günther, C.; Fischer, C.; Lerm, S.: Neue Wege zu nachhaltigen Konsumverhal-
ten. Erich Schmidt 2000, S. 27-29.
- Schumann, J.: Grundzüge der mikroökonomischen Theorie. Springer, Berlin-
Heidelberg-New York 1992.
- Schulz, I.: Die Liebe der Männer zu nachhaltigen Zahlen. In: Wechselwirkung. 4
(1996), S. 59-63
- Schultz, S.: Die Tragfähigkeit der Erde. Hegemoniale Diskurse im Vorfeld der Weltbe-
völkerungskonferenz. In: Die Beute, H. 2, (1994), S. 113-119.
- Schwarz, W.: Nachhaltigkeit – Lernziel für eine ökologische orientierte Schule. 10 The-
sen zur Umsetzung in der Schule. In: Bayer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umwelt-
bildung. Dt. Gesellschaft für Umwelterziehung, Krämer, Hamburg 1998, S. 51-56.
- Schweitzer, A.: Ges. Werke in 5 Bd. Bd.2, München, Beck 1972.
- Schwickert, E.-M.: Carol Gilligans Moralkritik zwischen Universalismus und Kontex-
tualismus. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 42 (1994) 2, S. 255-273.
- Senghaas-Knobloch, E.; Volmerg, B.: Technischer Fortschritt und Verantwortungsbe-
wußtsein. Opladen, Westdeutscher Verlag 1990.
- Senghaas-Knobloch, E. & Dohms, A.: Sozialwissenschaftliche Handlungsforschung in
betrieblichen Veränderungsprozessen. In: Senghaas-Knobloch, E.; Nagler, B. &
Dohms, A.: Zukunft der industriellen Arbeitskultur. Persönliche Sinnansprüche und
Gruppenarbeit. Münster, Lit, 1996, S. 33-51.
- Siebert, H.: Umwelt als knappes Gut. In: Wildenmann, R. (Hrsg.): Umwelt, Wirtschaft,
Gesellschaft - Wege zu einem neuen Grundverständnis, Gelingen 1986, S. 77-88.
- Simonis, U. E.: Elemente einer globalen Umweltpolitik - eine institutionell – ökonomi-
sche Perspektive. In: Kastenholz, H. G.; Erdmann, K.-H.; Wolff, M. (Hrsg.), Nach-
haltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Springer, Berlin/
Heidelberg. 1996, S. 173-186.
- Simonis, U. E.: Ökologie, Politik, und Wissenschaft. Drei grundlegende Fragen, WZB-

- Paper FS II, 389-409, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin 1998
- Siebenhüner, B.: Vom Homo Oeconomicus zum Homo Oecologicus. In: Biermann, F.; Büttner, S.; Helm, C. (Hrsg.): Zukunftsfähige Entwicklung. Herausforderungen an Wissenschaft und Politik. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin 1996, S. 53-69.
- Smith, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1993.
- Spaemann, R.: Technische Eingriffe in die Natur als Problem einer politischen Ethik. In: Birnbacher, reclam 9983, 1980, S. 180-206.
- Spehr, C.: Effektiver Industrialismus. Eine Kritik der Nachhaltigkeits-Ideologie. Forum Wissenschaft 3 (1994), S. 27-30.
- Steinvorth, U.: Staat und Legitimität. Zur Verträglichkeit von Rechts- und Sozialstaat. In: Bayertz, Kurt (Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik. rowohlt, Hamburg 1994, S. 48-88.
- Stoerig, H. J.: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Fischer 1992.
- Stückelberger, C.: Umwelt und Entwicklung. Eine sozialetische Orientierung. Kohlhammer, Stuttgart 1997.
- Strauss, A.; Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. PVU Beltz Weinheim 1996.
- Strobl, Gottfried: Schritte zu einer nachhaltigen Entwicklung – eine Einführung in diesem Band. In: Herz, O.; Seybold, H.; Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 13-25.
- Summerer, St.: Schritte zu einem nachhaltigen Deutschland. Zur Diskussion und Umsetzung eines Konzeptes im Umweltbundesamt. In: Hübler, K.-H.; Weiland, U. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung für die Forschung? VWF Verlag für Wissenschaft Berlin 1996, S. 37-52.
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. 8. Auflage 1935 Repr. Darmstadt 1963.
- Tugendhat, E.: Vorlesungen über Ethik. 2. Auflage. Frankfurt am Main 1994.
- Umweltbundesamt: Nachhaltiges Deutschland. Wege zu einer dauerhaften Entwicklung. E. Schmidt, Berlin 1997.
- Urff v., W.: Ernährung. In: Opitz, P. J.: Weltprobleme. Bundeszentrale für politische Bildung. 1995, S. 213-244.
- Vornholz, G.: Die ökologischen Ziele im Sustainable Development - Konzept. In: Nutinger, H. G. (Hrsg.): Nachhaltige Wirtschaftsweise und Energieversorgung. Kon-

- zepte, Bedingungen, Ansatzpunkte. Metropolis, Marburg 1995, S. 81 – 116.
- Walzer, M.: Moralischer Minimalismus. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 42 (1994) 1, S. 3-13.
- Walzer, M.: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Fischer, Frankfurt am Main 1998.
- WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung: Welt im Wandel – Strategien zur Bewältigung globaler Umweltrisiken. Globale Umweltveränderungen. Jahresgutachten 1998. Springer, Berlin, Heidelberg, New York 1999.
- Weiland, U.: Nachhaltige Entwicklung: Diskussionslinien und Implikationen für Umweltforschung und Umweltplanung. In: Hübler, K.-H.; Weiland, U. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung für die Forschung? VWF Verlag für Wissenschaft Berlin 1996, S. 1-22.
- Weizäcker v., E. U. (Hrsg.): Grenzenlos? Jedes System braucht Grenzen - aber wie durchlässig müssen diese sein? Birkhäuser, Berlin, Basel, Boston 1997.
- Wildenmann, R. (Hrsg.): Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft - Wege zu einem neuen Grundverständnis, Gelingen 1986.
- Wildermuth, A.; Jäger, A. (Hrsg.): Gerechtigkeit, Themen der Sozialethik. Tübingen, 1981.
- Wilson, T.: Theorie der Interaktionen und Modelle soziologischer Erklärung. In: AG Bielefelder Soziologen. (Hrsg.), 1, 1973, 54-79.
- Witzel, A.: Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Böttger, A.; Strobl, R.: Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Verfahren. Nomos, Baden-Baden 1996, S. 49-76.
- Wolf, J.-C.: Utilitaristische Ethik als Antwort auf die ökologische Krise. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 44, (1990), 4, S. 619-34.
- Wolf, J.-C.: Gründe und Motive in der Umweltethik. In: Kaufmann-Hayoz, R.; Di Giulio, A. (Hrsg.): Kulturelle Kontexte und umweltethische Diskurse - Proceedings des Symposiums „Umweltverantwortliches Handeln“, Bern, Interfakultäre Koordinationsstelle für allg. Ökologie, 1997, S. 15-20.
- Wolf, J.-C.: Utilitaristische Ethik als Antwort auf die ökologische Krise. In Zeitschrift für philosophische Forschung 44, 4, 1990, S. 619-634.
- Wolf, J.-C.: Kollektive Verantwortung - Ausräumung einiger Mißverständnisse. Philosophisches Jahrbuch, 1993, S. 337-356.
- Wolf, K.: Welche Sozialisationsbedingungen können an Schulen „Nachhaltigkeit“ sys-

temimmanent verankern? In: Herz, O.; Seybold, H.; Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 387-391.

Wolf, U.: Brauchen wir eine ökologische Ethik? In: Prokla, Zeitschrift für Sozialwissenschaften, 69, (1987), S. 148-173.

Wulsdorf, H.: Umweltethik, Gerechtigkeit und verbandliche Selbstregulierung. Schöningh, Paderborn 1998.

Young, H.P.: Equity in Theory and Practice. Princeton 1994.

Zirnstien, G.: Ökologie und Umwelt in der Geschichte. Marburg 1996.

Anhang 1

Dissertationsprojekt: „Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit“, Annette Schulze

Soziodemographische Daten

Geschlecht	weiblich männlich
Alter	20-30 Jahre 30-40 Jahre 40-50 Jahre 50 und älter
Einrichtung, Schule, Institution	
Schulstufe	Sekundarbereich I Sekundarbereich II Berufsbildende Schule
Klassenstufen	
Fächer	
Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit	

Ihre Angaben werden anonymisiert, sie dienen der empirischen Auswertung.

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung.

Anhang 2

Leitfaden zur Strukturierung der Gruppendiskussionen

Annette Schulze, Mai 2000

1. Begrüßung

2. Vorstellung der Moderatorin

Hinweis auf das Dissertationsthema, kurzer Abriss zum Inhalt.

- Nachhaltigkeit als Leitbild zur Lösung von Problemen der ‚Ökologischen Krise‘

Hinweis auf Problemfelder:

ökonomische, soziale und ökologische Fragen im globalen Zusammenhang

- die Berücksichtigung zukünftiger Generationen

- Berücksichtigung gegenwärtiger Gerechtigkeitsfragen (Arbeitslose, Behinderte, Frauen, Kinder)

- die Berücksichtigung von Natur und nichtmenschlichen Entitäten.

3. Vorstellung der TeilnehmerInnen

4. Hinweise zum Zeitrahmen

5. Hinweise zum Aufzeichnungsverfahren

Für die TN sichtbare *Kameras* für die Identifikation, *Mikrofone* für die Transskription, mind-map zur Orientierung

6. Hinweis auf den Gesprächsablauf

- *das Gespräch* nach dem *Eingangsimpuls* untereinander und nicht mit Bezug auf die Diskussionsleitung zu führen:

„Sie können Ihren Impulsen und Assoziationen untereinander freien Lauf lassen.“

„Ich gebe entweder kleine Zwischenimpulse oder werde gelegentlich nachfragen.“

7. Eingangsimpuls

„Im Rahmen der ‚Ökologischen Krise‘ sind Ihnen allen Problemfelder bewusst, die ich zum Thema Nachhaltigkeit skizziert habe.

Mich würde interessieren, was Ihnen spontan einfällt. Welche Probleme berühren Sie besonders, auch in Hinblick auf Ihre Funktion als Lehrende?“

8. Gespräch auf der Metaebene

„Wie fanden Sie das Gespräch? Konnten Sie was für sich mitnehmen?“

9. Verteilen des Fragebogens

Anhang 3

mind-map



Hiermit bestätige ich, die Dissertation selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln erstellt zu haben.

Hannover, den

(Annette Schulze)